Niveau(x) d'enseignement: 8 Numéro EDUQ : 0570148
Centre d'intérêt: 520

Fontaine, France.

Les objectifs d'apprentissage / France Fontaine. -- [2e éd.]. --
Montréal : Université de Montréal, Service pédagogique, [1980].
110 p. : ill. ; 28 cm.

ISBN 2-920036-03-6

Descripteur(s): *Objectifs d'apprentissage *Elaboration d'objectifs
*Guide pédagogique *Universitaire (Niveau)

Le dossier vise à sensibiliser les professeurs d'université à l'importance des objectifs d'apprentissage dans l'enseignement, à souligner l'interdépendance des objectifs et des autres composantes de l'enseignement et à différencier les niveaux d'objectifs de façon à pouvoir ensuite formuler des objectifs relatifs à chacun de ces niveaux.

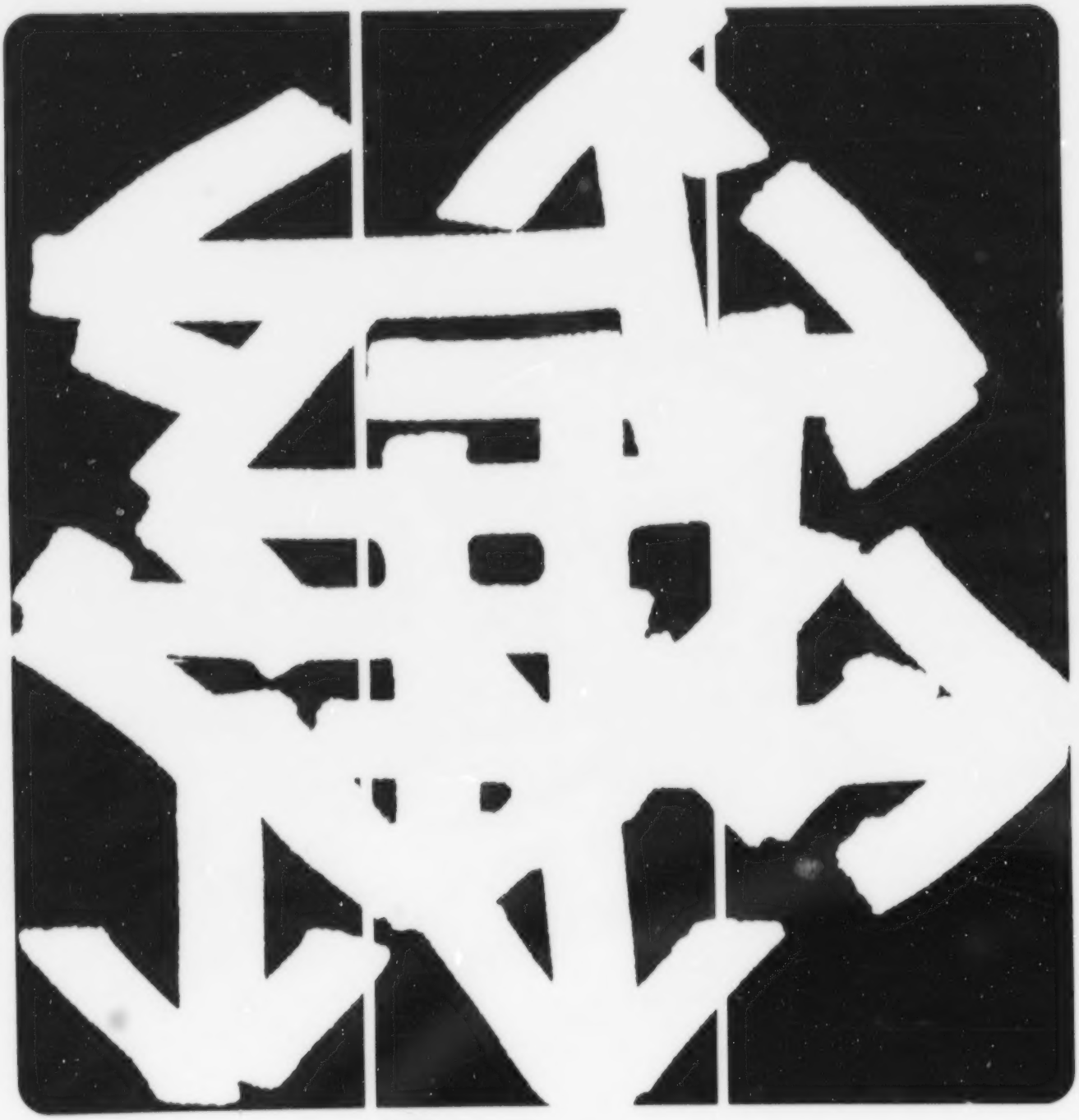
L'auteur présente d'abord le rôle des objectifs dans le monde de l'éducation, les différentes sources et stratégies d'élaboration des objectifs et les diverses possibilités d'utilisation des objectifs. Vient ensuite un texte exposant certaines objections concernant la formulation d'objectifs spécifiques d'apprentissage. La réponse donnée à ces diverses objections amène l'utilisateur à découvrir que les objectifs spécifiques ont la "faculté" d'améliorer la qualité de l'enseignement. Pour faciliter l'apprentissage de la rédaction d'objectifs, le dossier présente ensuite quatre fiches de travail: la première fiche distingue finalités et buts; la deuxième, buts et objectifs généraux; la troisième, objectifs généraux et objectifs intermédiaires; la quatrième, objectifs terminaux et objectifs intermédiaires.

Type de document: d

EDUQ 8570148

Les objectifs d'apprentissage

France Fontaine



Service pédagogique

Université de Montréal

EDUQ 8570148

Les objectifs d'apprentissage

France Fontaine

Service pédagogique

Université de Montréal

Illustrations et maquette de la couverture :
Vincent Deguire

Dactylographie :
Danielle Leroux

ISBN 2-920036-03-6
Dépôt légal, 3e trimestre 1980
Dépôt légal, 1er trimestre 1977 (version provisoire)
Bibliothèque nationale du Québec
Tous droits de reproduction,
d'adaptation ou de traduction réservés
Service pédagogique, Université de Montréal, 1980

Table des matières

Introduction..... 1

Présentation et objectifs du dossier..... 3

Objectifs spécifiques d'apprentissage..... 7

A) Pourquoi rédiger des objectifs spécifiques d'apprentissage?.... 9

B) Les fondements des objectifs d'apprentissage 16

C) Stratégies visant à préciser les objectifs d'apprentissage 17

D) Les possibilités quant à l'utilisation des objectifs dans l'enseignement..... 23

Objections relatives à la formation d'objectifs spécifiques d'apprentissage..... 37

Fiches de travail..... 45

Fiche de travail no 1..... 51

Fiche de travail no 2..... 57

Fiche de travail no 3..... 67

Fiche de travail no 4 91

Bibliographie.....109

Introduction

À l'instar de certains autres secteurs de la société, on entend de plus en plus parler d'" objectifs " dans le monde de l'éducation. À chaque année, de nouveaux volumes traitant de la théorie des objectifs sont publiés. Cependant, fort peu d'ouvrages s'attardent à l'aspect " pratique " de la rédaction d'objectifs pédagogiques.

C'est pour combler cette lacune que nous avons élaboré ce matériel pédagogique qui nous apparaît essentiel à l'exercice de nos fonctions de conseiller pédagogique. En effet, il nous a été permis de réaliser que bon nombre de consultations concernant l'évaluation des apprentissages ou le choix de stratégies d'enseignement, pour ne mentionner que celles-ci, devaient d'abord passer par l'étape " précision des objectifs ".

Nous retrouvons donc dans ce dossier de courts textes visant à répondre à quelques-unes des questions les plus fréquemment posées à propos des objectifs et, surtout, des exercices pratiques favorisant l'acquisition d'habiletés à rédiger des objectifs. Ainsi peut-on procéder, étape par étape, allant des objectifs généraux aux plus spécifiques, à la réflexion qu'exige le processus de rédaction d'objectifs.

Fait à souligner : à notre avis, la rédaction d'objectifs précis n'influence véritablement l'enseignement que s'il y a interaction entre ces objectifs et les autres facettes de l'acte éducatif. Sinon, la rédaction d'objectifs spécifiques constitue un geste stéril. Les objectifs, faut-il le rappeler, sont un outil : certains usagers savent les utiliser, les mettre au profit d'une réflexion pédagogique, tandis que d'autres ne savent pas s'en servir et restreignent ainsi la portée de leur enseignement. Nous espérons que ce dossier favorisera une meilleure utilisation de cet outil.

N.B. : Une première édition de ce dossier a circulé auprès de nombreux professeurs et étudiants (des gens de l'Université de Montréal pour la plupart), ce qui nous a permis d'apporter certaines corrections dans cette seconde édition.

Présentation et objectifs du dossier

D'une façon générale, ce dossier vise à sensibiliser à l'importance des objectifs d'apprentissage dans l'enseignement, à souligner l'interdépendance des objectifs et des autres composantes de l'enseignement, à différencier les niveaux d'objectifs de façon à pouvoir ensuite formuler des objectifs relatifs à chacun de ces niveaux.

Chacune des parties de ce dossier poursuit des objectifs particuliers. Vous pouvez ainsi choisir, parmi les diverses activités d'apprentissage, celles qui conviennent le plus à vos besoins.

Vous trouverez d'abord dans ce dossier un texte intitulé Objectifs spécifiques d'apprentissage. L'on y présente le rôle des objectifs dans le monde de l'éducation, les différentes sources et stratégies d'élaboration des objectifs, sans oublier les diverses possibilités quant à l'utilisation des objectifs (c'est-à-dire les nombreux changements qu'ils peuvent favoriser).

Les objectifs propres à cette première activité d'apprentissage sont les suivants :

. *En réfléchissant aux rôles et aux possibilités d'utiliser des objectifs spécifiques, l'utilisateur découvrira que les objectifs spécifiques d'apprentissage peuvent être utiles dans la mesure où ils sont liés aux autres composantes de l'enseignement.*

. *Après avoir pris connaissance des fondements des objectifs et de quelques stratégies d'élaboration, l'utilisateur pourra choisir une stratégie qui lui convienne.*

Vient ensuite un texte portant sur certaines objections concernant la formulation d'objectifs spécifiques d'apprentissage.

L'objectif de ce texte:

La réponse à ces diverses objections permettra à l'utilisateur de découvrir que les objectifs spécifiques ont la " faculté " d'améliorer la qualité d'enseignement.

Cette activité d'apprentissage se prête sans doute bien à une activité de groupe. Par exemple, avec l'aide d'un animateur, il est possible de recourir à un jeu de rôles : certains participants peuvent alors devenir les défenseurs des objectifs, tandis que d'autres formulent des objections.

Or, quelqu'un peut fort bien éprouver des difficultés à rédiger des objectifs, tout en étant convaincu des avantages des objectifs spécifiques,et tout en sachant les intégrer aux autres composantes de l'enseignement. C'est pourquoi nous avons voulu faciliter cet apprentissage à l'aide de quatre fiches de travail. Ce matériel favorise un apprentissage facile et rapide du vocabulaire de base et de l'aptitude à rédiger des objectifs. Nous avons cherché à adapter nos exemples en fonction de la clientèle scolaire des niveaux collégial et universitaire. Certains sont toutefois puisés aux autres niveaux.

Les objectifs de cette partie du dossier sont énumérés en fonction de chaque fiche de travail.

Fiche de travail no 1

Le sujet doit faire la différence entre un but et une finalité.
Il doit pouvoir :

a) les identifier;
b) rédiger au moins un exemple relatif à chacun.

Fiche de travail no 2

Le sujet doit faire la différence entre un but et un objectif général. Il doit pouvoir :

a) identifier l'un et l'autre;
b) déduire des objectifs généraux à partir de l'énoncé d'un but;
c) rédiger au moins un exemple de but et un exemple d'objectif général qui en découle.

Fiche de travail no 3

Le sujet doit faire la différence entre un objectif général et un objectif spécifique. Il doit pouvoir :

a) les identifier;
b) mentionner la ou les caractéristique(s) qui fait (font) défaut pour que l'objectif soit qualifié de " spécifique ";
c) déduire des objectifs spécifiques à partir d'un objectif général donné;
d) rédiger au moins un exemple d'objectif général et un exemple d'objectif spécifique qui en découle.

Fiche de travail no 4

Le sujet doit faire la différence entre un objectif terminal et un objectif intermédiaire. Il doit pouvoir :

a) les identifier;
b) rédiger des objectifs intermédiaires à partir d'un objectif terminal donné;
c) rédiger au moins un exemple d'objectif terminal et un exemple d'objectif intermédiaire qui en découle.

Pour étudier ces fiches, vous pouvez opter pour le travail individuel, en ayant recours, s'il y a lieu, à une personne ressource. Cependant, cette partie du dossier peut fort bien faire l'objet d'une activité de groupe. L'animateur de cette activité pourra choisir à l'avance parmi les exemples et exercices proposés ceux qui sont les plus susceptibles de répondre aux besoins des membres du groupe.

OBJECTIFS SPÉCIFIQUES D'APPRENTISSAGE

Objectifs spécifiques d'apprentissage

Nous aborderons, en premier lieu, le problème de l'utilité des objectifs (les objectifs étant les comportements que cherche à faire naître ou à développer un éducateur chez les étudiants)[1]. Puis, après avoir indiqué les fondements des objectifs, nous parlerons des pièges que comporte la rédaction de ces objectifs et des moyens à prendre pour les éviter. Enfin, nous terminerons en énumérant les possibilités quant à l'utilisation des objectifs dans l'enseignement.

A) Pourquoi rédiger des objectifs spécifiques d'apprentissage?
Si tous les enseignants ne formulent pas explicitement leurs objectifs, il est probable que tous les enseignants les ont vaguement en tête lorsqu'ils enseignent. Cependant, le surcroît de travail qui incombe à un professeur voulant préciser les objectifs de son cours doit être compensé par les résultats obtenus. Mais, évidemment, il ne doit pas espérer de résultats probants si les objectifs ne sont pas liés aux autres facettes de son enseignement.

Les rôles que peuvent jouer les objectifs d'apprentissage nous font voir les liens possibles entre les objectifs et les autres composantes de l'enseignement. La formulation explicite des objectifs sert à faciliter la communication, le choix des instruments pédagogiques et des activités d'apprentissage, tout en précisant l'objet de l'évaluation. Détaillons, si vous le voulez bien, ces quatre principaux rôles.

---

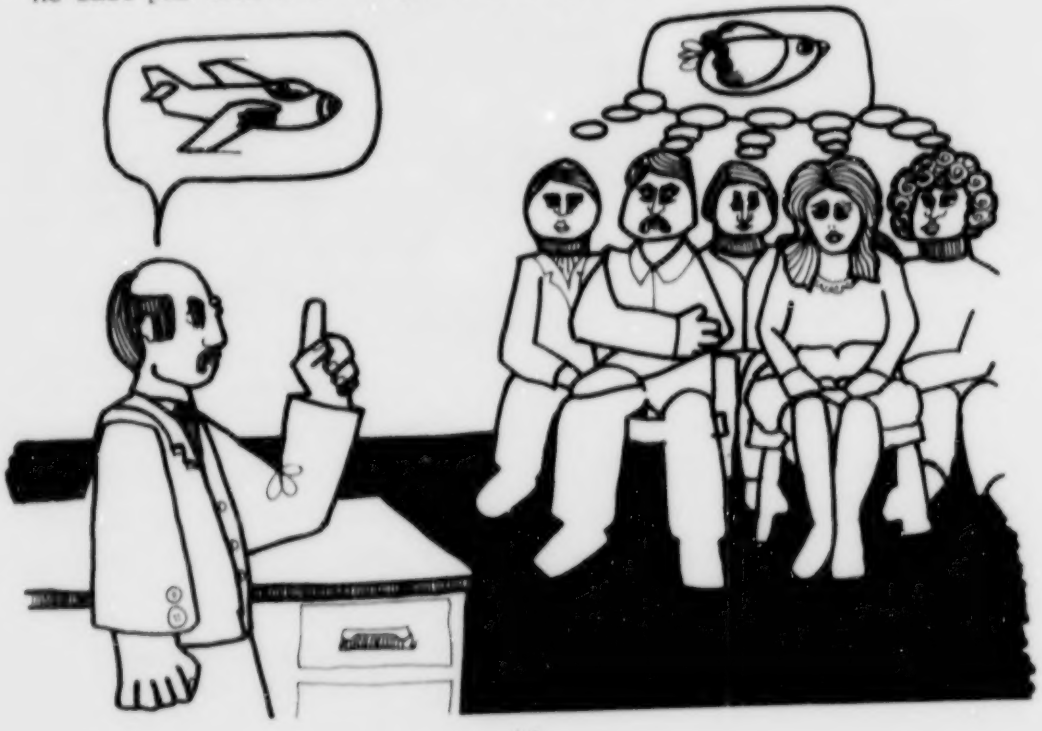
1. Les définitions précises des divers types d'objectifs sont données dans les fiches de travail no 3 et no 4.

Rôles des objectifs spécifiques

1. Faciliter la communication
   - professeur-étudiant
   - professeur-professeur
2. Faciliter le choix des instruments pédagogiques
3. Susciter des activités d'apprentissage
4. Générer des activités d'évaluation

1. Les objectifs facilitent la communication entre le professeur et les étudiants, et entre les professeurs d'un même programme.

Il est important qu'un étudiant sache très précisément ce qu'on attend de lui. Il évitera alors de s'attarder à des activités non pertinentes et consacrera plus de temps à celles qui lui permettront d'atteindre les objectifs. Il n'aura pas à étudier le comportement de son professeur pour essayer de deviner ce qui est important pour lui (et qui fera, selon lui, l'objet d'un examen). De plus, l'anxiété inhérente à ce genre de situation, où l'étudiant ne sait pas très bien ce qui l'attend, peut ainsi être annihilée.



Il est utile à un professeur de connaître l'avis de ses collègues à propos des objectifs qu'il vise et de prendre connaissance des objectifs des cours précédant le sien dans le programme d'études. La communication d'objectifs précis permet à l'étudiant de suivre un cheminement logique, puisqu'elle facilite l'identification des séquences d'apprentissage et permet de vérifier s'il y a redondance ou lacune dans son programme de formation. Il est difficile de procéder à une telle vérification uniquement en lisant la description des divers contenus de cours consignée dans l'annuaire.

Cependant, il faut éviter de tomber dans certains pièges, dont celui du vocabulaire. Il existe dans la littérature et dans la pratique courante plusieurs expressions plus ou moins équivalentes pour désigner les mêmes concepts : " objectif pédagogique ", " objectif de comportement ", " objectif opérationnel ", " objectif d'apprentissage " ... Voilà des termes qui signifient à peu près la même chose, c'est-à-dire ce que l'étudiant doit être capable de faire, ce qu'il doit préférer ou croire quand un apprentissage est complété. Que faire devant l'abondance des termes ? Le plus simple,

c'est d'en choisir un, un seul, en sachant que certains d'entre eux, comme " objectif de comportement ", ont une acceptation plus réduite, alors que d'autres, comme " objectif d'apprentissage ", ne sont pas rattachés à une école de pensée particulière. Nous avons choisi quant à nous d'utiliser ici cette dernière expression.

Autre difficulté : la distinction entre les degrés de précision des objectifs. Il semble utile de différencier les buts des objectifs généraux puis des objectifs spécifiques qui en découlent. Buts, objectifs généraux et objectifs spécifiques font partie d'un continuum allant du plus général au plus particulier[1].

Mais jusqu'à quel point doit-on préciser les objectifs ? Jusqu'où doit-on aller sur ce continuum ? Cela dépend des besoins, c'est-à-dire : tant que les divers rôles des objectifs ne sont pas remplis de façon efficace, il y a lieu de préciser et de " repréciser " encore. Pour ce faire, on peut évidemment procéder par étapes successives. La spécification des objectifs se bute à des problèmes sémantiques lorsqu'un terme, " connaître " par exemple, n'a pas la même signification pour tous. Ce terme doit alors être remplacé par un autre plus spécifique.

Ce point ne sera pas abordé plus longuement ici, puisqu'il fait l'objet des fiches de travail où, à l'aide de définitions, d'exemples et d'exercices, il sera possible de mieux distinguer les degrés de précision des objectifs.

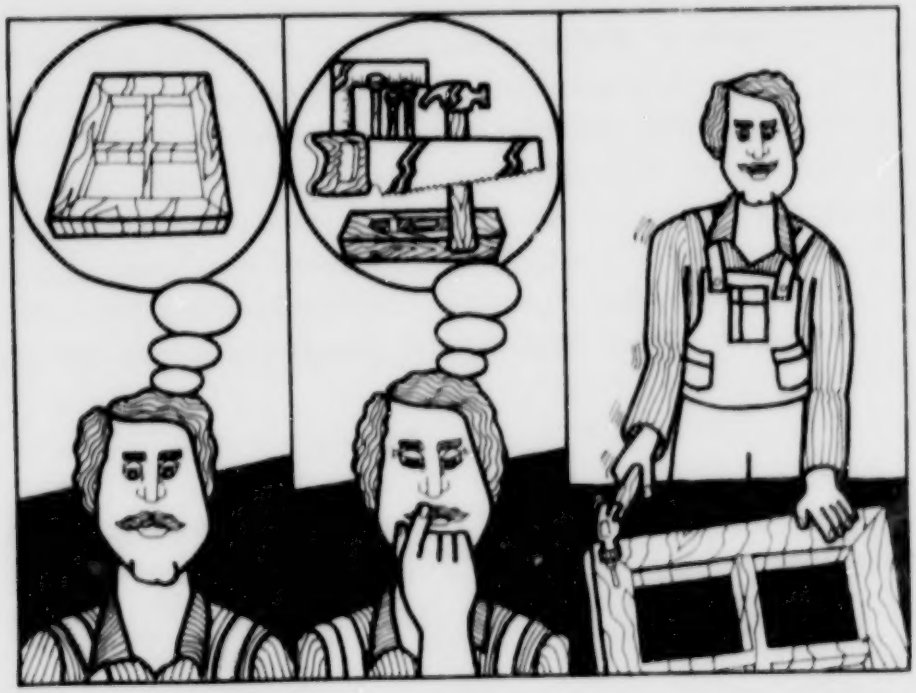
2. Les objectifs d'apprentissage facilitent le choix des instruments pédagogiques

Les objectifs sont rédigés ... L'enseignant se demande maintenant quels instruments pédagogiques il utilisera pour les atteindre plus efficacement. Les objectifs peuvent donc servir de critères

---

1. L'illustration de ce continuum est donnée à la page 47.

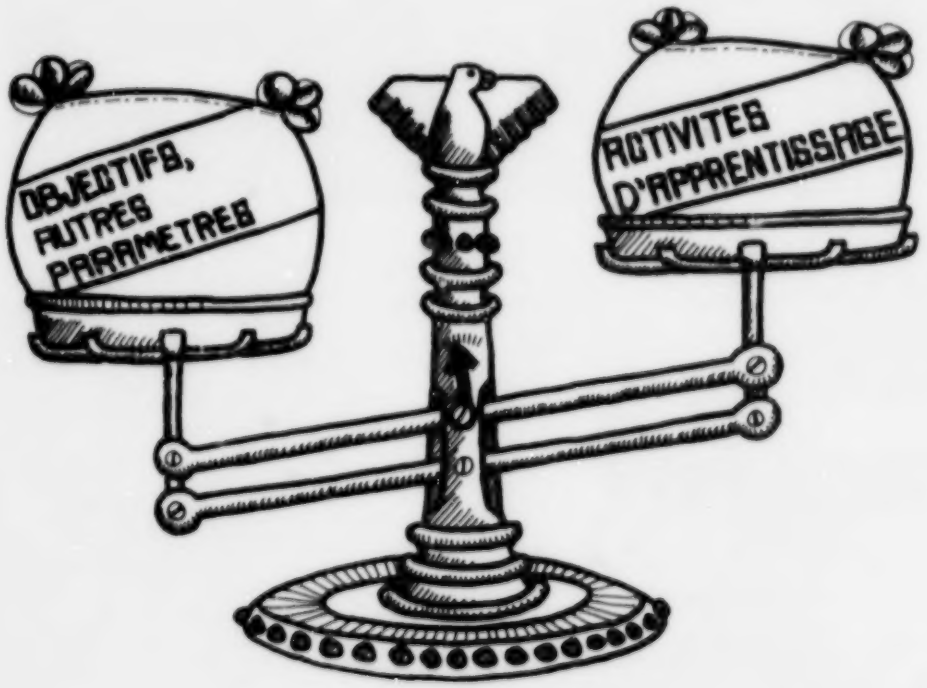
pour choisir des moyens didactiques : recueils de textes, volumes, films et autres. Il doit y avoir ure adéquation aussi grande que possible entre les moyens didactiques et les objectifs retenus.



" Passer à travers le livre " n'est pas un objectif cependant. Le livre est un moyen didactique (parmi d'autres) qui peut permettre, selon le cas, d'atteindre les objectifs d'apprentissage du cours.

3. Les objectifs facilitent le choix des activités d'apprentissage

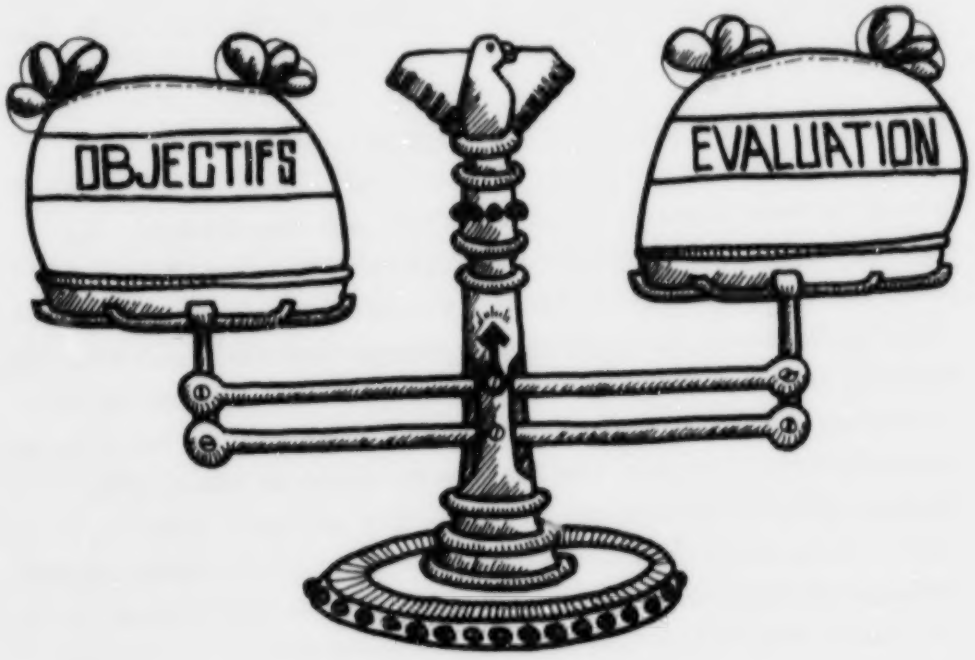
Lorsqu'il choisit une ou plusieurs stratégies d'enseignement, le professeur devrait, théoriquement du moins, tenir compte de plusieurs paramètres : ses habiletés personnelles, le niveau scolaire des étudiants, la discipline enseignée, les antécédents des étudiants et le reste. Les objectifs d'apprentissage constituent, eux aussi, un paramètre important. Une fois que les objectifs ont été spécifiés, l'on pourrait même s'attendre à ce que l'enseignant tente de pairer une méthode pédagogique et un objectif d'apprentissage ou un ensemble d'objectifs, de façon à augmenter les chances d'atteindre cet objectif ou cet ensemble d'objectifs.



Il n'y a pas en soi de " bonne " ou de " meilleure " stratégie. On ne se demande pas si l'enseignement magistral, le séminaire ou la méthode des cas sont valables intrinsèquement. Ce sont des moyens pédagogiques valables pour atteindre tel objectif, compte tenu des autres paramètres. Certaines recherches ont démontré, par exemple, que l'enseignement magistral permet de transmettre efficacement de l'information, mais qu'il ne favorise guère le développement de certaines habiletés mentales (porter un jugement par exemple).

4. Les objectifs précisent l'objet de l'évaluation

Quel est l'effet le plus tangible, pour les étudiants, en ce qui a trait à l'utilisation d'objectifs d'apprentissage? Lorsque les objectifs jouent le rôle de critères d'évaluation. Dans les meilleures situations, évaluer l'apprentissage consiste à vérifier si l'objectif a été atteint.



Il reste que la congruence entre les objectifs et l'évaluation n'existe pas toujours. Si elle n'existe pas, il y a de fortes chances pour que les étudiants cessent d'attacher de l'importance aux objectifs qui se révèlent alors superflus.

Les diverses formes d'évaluation que la précision des objectifs rend réalisables seront abordées dans la section sur les possibilités offertes par les objectifs spécifiques[1]. Fait à souligner : la formulation d'objectifs précis incite l'enseignant à prendre les moyens pour les atteindre et pour les évaluer. Ainsi, en spécifiant des objectifs, il arrive assez souvent que des objectifs d'ordre affectif (que l'on oublie trop facilement) soient mis en évidence et que, par la suite, ils donnent lieu à la mise en oeuvre de moyens pour en évaluer l'atteinte.

Un rappel, en terminant cette partie : aussi précis et aussi clairs qu'ils puissent être, les objectifs resteront pour les étudiants lettre morte, s'ils ne sentent pas (les affirmations ne suffisent pas) que ces objectifs sont importants dans le cours parce qu'ils ont un lien avec la stratégie et l'évaluation de l'apprentissage.

B) Les fondements des objectifs d'apprentissage

Lorsqu'on veut élaborer les objectifs de son enseignement, sur quoi se base-t-on? Ou plutôt sur quoi devrait-on se baser? Il est facilement admis que l'étude des besoins des étudiants, de leurs aptitudes et de leurs apprentissages antérieurs est à la base de la rédaction des objectifs. Combien y a-t-il de cours ou de programmes cependant dont on a fait, sérieusement, une telle étude? L'enseignant se contente habituellement, faute de temps et de moyens, de la perception intuitive qu'il a des besoins et des aptitudes de ses étudiants. Notons toutefois qu'il existe quelques instruments pour conduire de telles études. On peut espérer qu'un plus grand nombre d'études de ce genre paraîtront d'ici quelques années.

---

1. Vous trouverez cette section à la page 23.

La société, voilà une autre grande composante à considérer lorsqu'on procède à la spécification des objectifs. Ses besoins, l'héritage culturel, l'évolution technologique sont des facteurs dont il faut tenir compte, et le poids qu'on leur accorde peut varier, selon qu'on veut satisfaire aux besoins de la société actuelle ou qu'on cherche à la transformer.

La discipline et la nature de l'apprentissage influencent aussi le type d'objectifs et leur ordonnance. Il faut s'attendre à ce que des cours de langue seconde, de musique ou de mécanique automobile entraînent des types d'objectifs différents.

Le choix des objectifs est aussi fonction de la philosophie de l'éducation préconisée[1]. Les objectifs diffèrent selon qu'on accorde la priorité au développement de la personne, aux réalités sociales ou aux connaissances. La première fiche de travail rappelle d'ailleurs le lien qui existe entre les valeurs ou finalités en éducation et les processus de détermination des objectifs. De plus, il arrive que le choix des objectifs soit aussi conditionné par les habilités et la disponibilité du professeur, par certaines contraintes circonstantielles (comme l'horaire), et le reste.

C) Stratégies visant à préciser les objectifs d'apprentissage

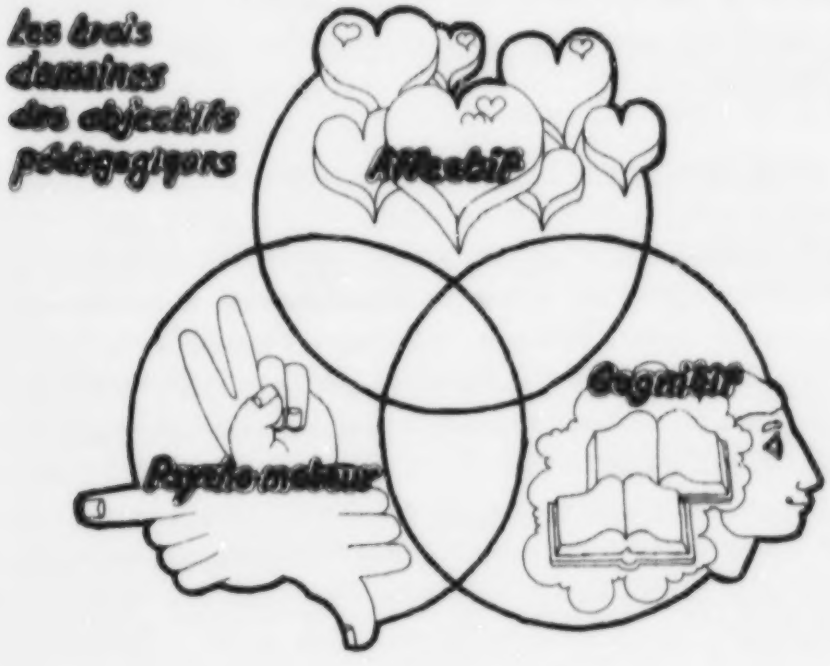
Les stratégies permettant de définir les objectifs d'apprentissage sont très variées, et la qualité des objectifs ainsi obtenus varie elle aussi. Ainsi, plusieurs procèdent à l'analyse du plan ou du contenu de cours afin d'en extraire les objectifs. C'est une méthode que nous ne recommandons pas : elle présente le danger du statu quo puisqu'on ne fait que " coller " des objectifs au cours déjà existant, et qu'on néglige des objectifs autres que ceux qui sont inspirés par le contenu. Comment progresser pédagogiquement si on ne se permet pas de réorienter les cours par le biais des objectifs?

---

1. BERTRAND, Yves, Les modèles éducationnels. Service pédagogique, Université de Montréal, 1979, 72 pp..

Une autre méthode sans doute aussi dangereuse et encore plus difficile consiste à analyser les tests ou examens du cours en cherchant à dégager les objectifs qu'ils sous-tendent. En plus des défauts mentionnés précédemment (lorsque nous avons parlé de l'analyse du contenu du cours), on rencontre le problème suivant : il faut tenir compte des capacités requises de l'étudiant pour répondre à telle question de l'examen et de son bagage pour y répondre, car le niveau de capacités requises varient selon qu'il s'agit d'une situation toute nouvelle ou d'un simple rappel de ce qui a été vu en classe.

Plusieurs enseignants rédigent leurs objectifs en s'inspirant d'une taxonomie (c'est-à-dire une classification) des objectifs. Le nom le plus fréquemment associé aux taxonomies est sans doute celui de Benjamin S. Bloom. Lui et son équipe ont présenté une division des objectifs, soit les domaines cognitif, affectif et psychomoteur (ces trois domaines devant interagir dans l'enseignement).



Les taxonomies de chaque domaine sont basées sur les principes suivants : les niveaux d'objectifs vont du plus simple au plus complexe, et chaque niveau suppose comme préalable le niveau précédent. Nous ne présenterons pas ici les diverses taxonomies (notre but n'étant pas de traiter plus en détail des classifications proposées par l'équipe de Bloom ou d'analyser d'autres taxonomies). Soit dit en passant, il existe de nombreux ouvrages [1] qui ont abordé cette question de façon satisfaisante.

Disons seulement que nous n'avons pas retenu cette stratégie de rédaction des objectifs, stratégie qui consiste à indiquer, pour un contenu donné, le niveau taxonomique auquel il doit être traité. Nous en avons décidé ainsi en raison de certains inconvénients inhérents à l'usage des taxonomies. Par exemple, la seule utilisation des taxonomies ne conduit pas à des objectifs spécifiques mais plutôt à des objectifs généraux : ainsi, les niveaux d'objectifs du domaine cognitif se réfèrent à des processus mentaux plutôt qu'à des capacités observables. Nous maintenons nos réticences malgré l'effort d'opérationnalisation de ces taxonomies visant à définir

---

1. BLOOM, Benjamin, S., et al., Taxonomie des objectifs pédagogiques, Tome 1, domaine cognitif. Traduit de l'américain par : LAVALLÉE, Marcel. Taxonomy of Educational Objectives, 1956. Montréal, Éducation Nouvelle, 1969, 232 p..

   KRATHWOHL, David R., BLOOM, Benjamin S., MASIA, Bertram B., Taxonomie des objectifs pédagogiques, Tome 2, domaine affectif. Traduit de l'américain par : LAVALLÉE, Marcel. Taxonomy of Educational Objectives, The Classification of Educational Goals, Handbook II : Affective Domain, 1964. Montréal, Éducation Nouvelle, 1970, 231 p..

   HARROW, Anita J., Taxonomie des objectifs pédagogiques, Tome 3, domaine psychomoteur. Traduit de l'américain par : LAVALLÉE, Marcel. A Taxonomy of the Psychomotor Domain. A Guide for Developing Behavioral Objectives, 1972. Montréal, Les Presses de l'Université du Québec, 1977, 125 p..

   DE LANDSHEERE, Gilbert, DE LANDSHEERE, Viviane, Définir les objectifs de l'éducation. Paris, Presses universitaires de France, 1977, 293 p.. (Ce volume, extrêmement intéressant à consulter, présente plusieurs taxonomies des objectifs. Les auteurs font l'analyse et la critique de chacune d'elles).

des comportements observables en proposant des verbes d'action [1] correspondant à chacun des niveaux d'objectifs donnés. Un autre des dangers de ce mode de rédaction des objectifs est inhérent à la division artificielle de l'apprentissage en trois domaines : il y a des interrelations entre ces trois domaines, mais aucune taxonomie n'est parvenue jusqu'à maintenant à les intégrer tous trois. De plus, cette stratégie semble difficile à utiliser. Les termes mènent à des interprétations parfois variées selon les usagers; il faut donc faire une étude approfondie des taxonomies si on veut les utiliser afin de définir ses objectifs d'apprentissage.

Ces embûches ont amené plusieurs enseignants à ne plus se servir des taxonomies. Phénomène plus grave!... ces personnes ont aussi perdu le goût de rédiger des objectifs spécifiques. C'est pourquoi nous vous suggérons de restreindre l'usage des taxonomies à l'étape qui suit la rédaction des objectifs. On peut alors se servir des taxonomies pour classer les objectifs produits selon la prédominance du comportement mentionné, et prendre conscience, s'il y a lieu, de certains domaines d'objectifs qui ont pu être négligés. Par exemple, dans un programme professionnel où l'étudiant aura affaire au public, on peut être surpris de ne pas y trouver d'objectifs correspondant au domaine des attitudes. Ou encore, dans un programme où les étudiants doivent faire preuve de dextérité manuelle (étudiants en chirurgie, en art dentaire, etc.), il serait étonnant de ne pas rencontrer d'objectifs relatifs au domaine psychomoteur. On peut vérifier s'il n'y a pas sous-représentation ou sur-représentation de certains niveaux taxonomiques d'objectifs (par exemple, il peut y avoir une trop forte proportion d'objectifs du niveau connaissance ou compréhension dans le domaine cognitif). La classification des objectifs facilite aussi la production de certains instruments d'évaluation comme une banque d'items [2]. Nous limitons donc l'usage des taxonomies à l'analyse a posteriori des objectifs déjà rédigés.

1. DE LANDSHEERE, Gilbert, DE LANDSHEERE, Viviane, Définir les objectifs de l'éducation. Paris, Presses universitaires de France, 1977, pp. 88-91, pp. 140-141.

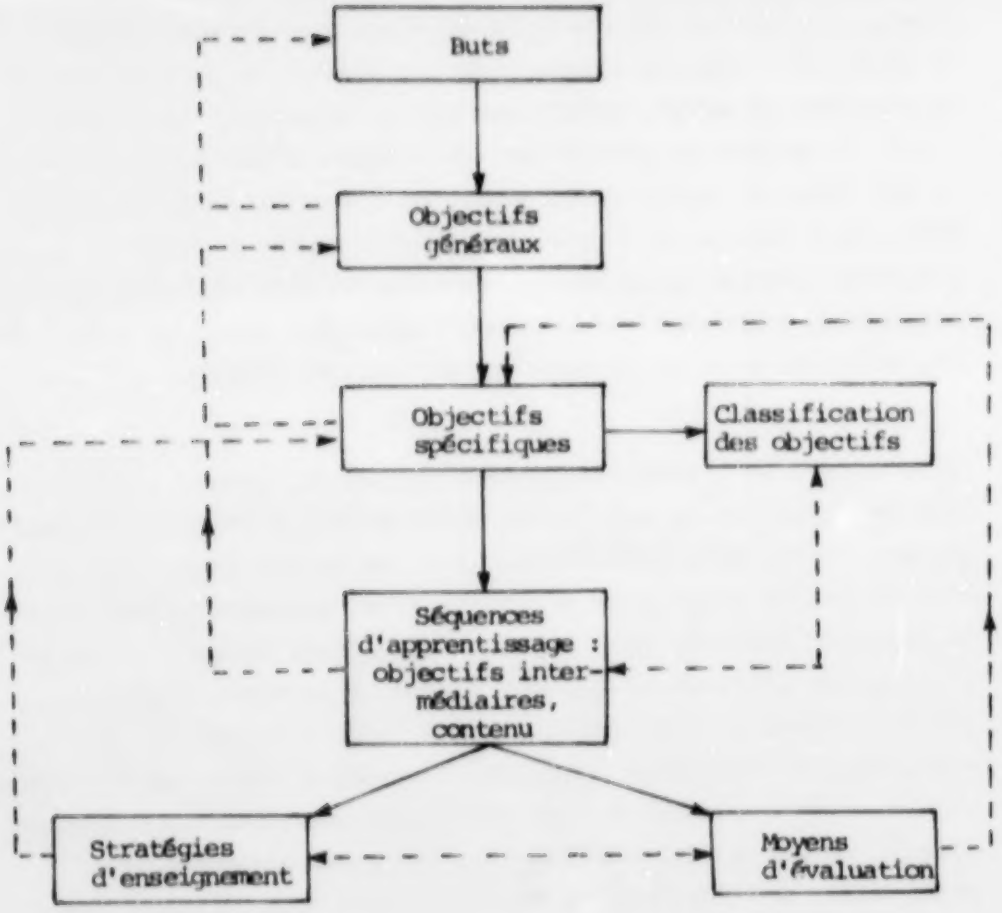
2. BERNARD, Huguette, NORMAND, Serge, " La banque d'objectifs et d'items : un exemple d'application " dans Dossier sur l'évaluation. Montréal, Service pédagogique, Université de Montréal, 1979.

Nous vous proposons plutôt la démarche suivante : on définit en premier les buts et les objectifs généraux du programme d'études ou du cours ; ensuite, chaque objectif général est précisé par un ou plusieurs objectifs spécifiques qui en découlent. En procédant ainsi, du général au particulier, on s'assure d'une meilleure validité des objectifs spécifiques, ainsi que d'une meilleure correspondance entre ceux-ci et l'orientation qu'on souhaite donner au programme d'études ou au cours. On évite du même coup les objectifs simplistes ou non pertinents en confrontant des objectifs spécifiques aux objectifs généraux et aux buts qui les ont générés.

Mais, comme nous l'avons mentionné à maintes reprises, la rédaction des objectifs ne peut à elle seule suffire à améliorer l'enseignement : c'est dans l'interaction avec les autres composantes éducatives qu'elle prend toute sa force. C'est pourquoi il faut voir la rédaction des objectifs comme étant une étape lorsqu'on planifie un programme d'études ou un cours. Ainsi, à la suite de cette première rédaction d'objectifs, on peut faire l'analyse de cette production en établissant une classification à l'aide des taxonomies. On peut ensuite procéder à l'identification des séquences d'apprentissage, ce qui permet de rédiger les objectifs intermédiaires [1] et de cerner le contenu qu'on désire utiliser pour atteindre des objectifs spécifiques. On détermine par la suite les stratégies d'enseignement et les moyens d'évaluation susceptibles de convenir aux objectifs ainsi précisés. Ceci permet de modifier les objectifs s'il y a lieu. La rédaction des objectifs, on le voit, fait alors partie d'un processus dynamique qu'on peut illustrer selon l'organigramme qu'on trouve à la page suivante.

---

1. La définition de ce terme est donnée dans la fiche de travail no 4.



Cet organigramme n'est pas une représentation de toutes les étapes qui jalonnent la planification d'un cours. Nous tentons plutôt de démontrer que les diverses facettes de l'acte éducatif (les objectifs, les stratégies d'enseignement et les moyens d'évaluation) sont en interaction continuelle, tant au moment de la planification que durant l'enseignement.

D) Les possibilités quant à l'utilisation des objectifs dans l'enseignement

Le fait d'avoir spécifié les objectifs d'un cours offre plusieurs possibilités : la façon de tirer profit de ceux-ci varie d'un professeur à l'autre. Comme l'exploitation maximale des objectifs peut exiger beaucoup de travail, le professeur doit alors, soit collaborer avec des collègues, soit procéder par étapes successives. Dans ce cas, il choisit d'abord, parmi les nombreuses utilisations possibles des objectifs, celles qui sont les plus importantes pour son enseignement.

Nous allons présenter certaines utilisations possibles des objectifs dans l'enseignement au moyen d'un tableau qui compare un enseignement dont les objectifs sont spécifiés à un enseignement dit traditionnel. Ces utilisations illustreront les liens qui existent entre les objectifs spécifiques et divers concepts et composantes pédagogiques, notamment : les prérequis; l'interdisciplinarité; le rythme d'apprentissage; l'autonomie; le rôle du professeur; l'enseignement personnalisé; le cadre de référence de l'évaluation; le but de l'évaluation; les exigences face aux apprentissages;

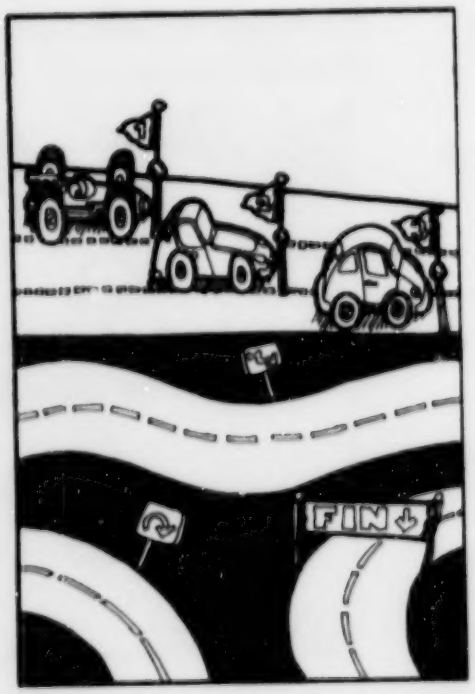
les objectifs évalués; la récupération du matériel d'évaluation et l'évaluation de programme. Bon nombre d'utilisations des objectifs mentionnées se rapportent à l'enseignement individualisé, mais il existe aussi d'autres façons de mettre la rédaction des objectifs à profit.

Nous sommes conscient de l'aspect parfois caricatural de la présentation de l'enseignement traditionnel. Nous espérons ainsi faciliter la compréhension des éléments les plus importants de cette comparaison. Nous voulons surtout bien faire ressortir que la rédaction d'objectifs précis n'est pas une fin. Elle n'a aucune valeur en soi; pour être utile, elle doit se répercuter sur les diverses composantes de l'enseignement.

Enseignement avec objectifs spécifiques

Prérequis

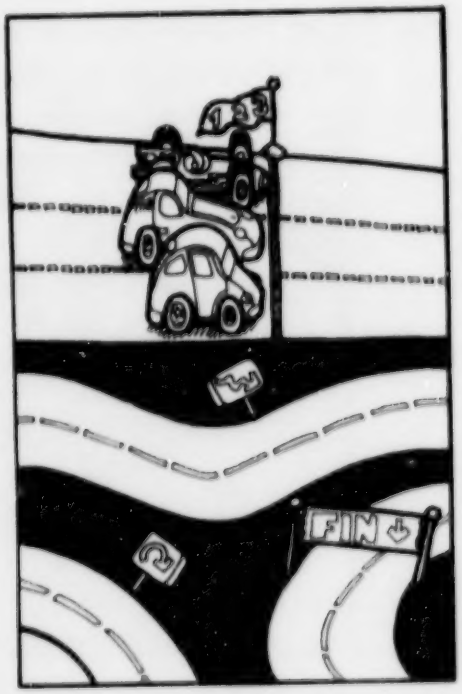
Les prérequis sont plus efficacement et plus rapidement précisés. Ils sont donnés, non pas en termes de cours prérequis mais de notions, d'habiletés ou d'objectifs préalables au cours. On peut même aller jusqu'à préciser les prérequis en fonction de chacun des objectifs du cours. Lorsqu'on se donne la peine d'évaluer les prérequis ainsi précisés, après avoir mis en oeuvre les moyens d'apprentissage, on peut s'attendre à ce que plus d'étudiants atteignent les objectifs du cours.



Enseignement traditionnel

Prérequis

Les prérequis sont habituellement donnés en termes de cours, et le professeur se contente d'un bref rappel au début de la session avant d'aborder la matière nouvelle.



L'étude des prérequis est surtout très importante lorsqu'il s'agit d'un cours de la première année d'un niveau d'études. La clientèle, ayant reçu une préparation diversifiée, se différencie beaucoup sur ce point. En faisant passer un test sur les prérequis, on peut délimiter les zones d'apprentissage de chaque étudiant. L'objectif de départ peut être différent d'un étudiant à l'autre; ainsi, aucun étudiant ne s'emploie à revoir ce qu'il sait déjà. Il se concentre sur les prérequis qui lui font personnellement défaut.

Interdisciplinarité

L'interdisciplinarité s'en trouve, le cas échéant, facilitée. Les objectifs permettent de percevoir les habiletés et les capacités intellectuelles communes aux divers cours, afin de créer les liens nécessaires entre les diverses disciplines.

Interdisciplinarité

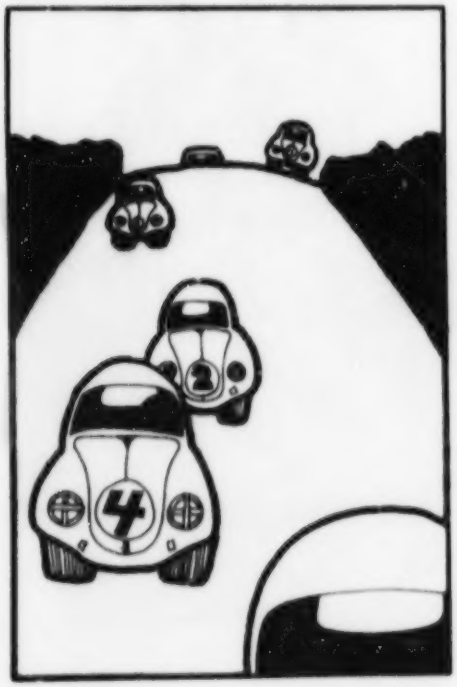
Il est plus difficile, à partir des contenus, de concevoir comment l'interdisciplinarité peut s'articuler efficacement.

Rythme d'apprentissage

Si les moyens d'apprentissage et, possiblement, les moyens d'évaluation sont fournis à l'étudiant, celui-ci pourra étudier à son propre rythme pour atteindre les objectifs qui lui sont maintenant connus. L'individualisation de l'enseignement est alors possible et l'étudiant devient plus autonome dans son apprentissage. Les recherches ont démontré que le rythme d'apprentissage varie beaucoup d'un étudiant à l'autre. Fait à souligner : il est assez fréquent que le rythme de l'étudiant soit restreint à la session.

Rythme d'apprentissage

Le rythme du professeur devient le rythme de tous : il est habituellement guidé par sa perception du rythme des plus forts ou de celui de la moyenne des étudiants, selon sa conception de l'enseignement. Ce sont souvent les étudiants les plus faibles qui en souffrent le plus; comme ils n'ont pas encore assimilé le cours précédent, ils ne comprennent guère celui qui leur est présenté.



Autonomie

Lorsqu'on s'engage dans la voie de l'individualisation de l'enseignement, il faut se rappeler que les étudiants ne sont pas tous habitués, dans la même mesure, à être responsables de leur apprentissage. Il faut donc prévoir que certains d'entre eux seront lents à entreprendre leur apprentissage et que d'autres auront besoin d'être rassurés quant à leurs capacités d'apprendre.

Autonomie

Le rythme imposé par le professeur peut stimuler l'étudiant lent à entreprendre son apprentissage. Cependant, il a souvent tendance à croire qu'il lui faut toujours un professeur pour apprendre.

Rôle du professeur

La modification du rôle du professeur est une conséquence de l'individualisation de l'enseignement. Le professeur devient un planificateur de cours, un guide, un aide à l'apprentissage. Il est plus souvent en contact personnel avec les étudiants. Dans certains cas, un professeur ou une équipe planifie le cours, prépare le matériel, et certains aides (qu'on appelle souvent des " démonstrateurs ") peuvent servir d'animateurs ou de guides auprès des étudiants.

Rôle du professeur

Le professeur est considéré comme un dispensateur de connaissances. Les qualités requises alors sont bien différentes de celles d'un professeur guide, et elles peuvent varier selon la méthodologie utilisée.

Enseignement personnalisé

La personnalisation de l'enseignement est possible : les étudiants peuvent prendre part à l'élaboration des objectifs du cours. Les objectifs et les activités d'apprentissage peuvent être, en tout ou en partie, adaptés à chaque étudiant.

Cadre de référence de l'évaluation

La précision des objectifs entraîne assez souvent une évaluation " critériée " [1], c'est-à-dire, dans ce cas-ci, une évaluation qui vise à vérifier si les objectifs ont été atteints. On ne compare pas l'étudiant à ses confrères

Enseignement personnalisé

La personnalisation de l'enseignement est plus difficile : il s'agit habituellement d'un même contenu pour tous, quoique, parfois, il soit permis à l'étudiant de choisir parmi diverses activités d'apprentissage.

Cadre de référence de l'évaluation

L'évaluation est plus souvent normative [2], c'est-à-dire qu'elle compare un étudiant aux autres étudiants. Cette classification sert à sélectionner, à discriminer les étudiants forts et les étudiants faibles. Dans certains cas, on

1. FONTAINE, France " Évaluer? Mesurer? " dans Dossier sur l'évaluation. Montréal, Service pédagogique, Université de Montréal, 1979.

2. Id., ibid..

de classe, mais on détermine s'il a atteint tel objectif, s'il est apte à entreprendre l'apprentissage suivant. Par exemple, dans un cours de natation, l'obtention de l'insigne de niveau juvénile n'est pas liée à la performance du groupe mais à la performance de l'individu par rapport à des critères prédéterminés.

détermine à l'avance un certain pourcentage d'échecs par classe; ainsi, un étudiant a plus ou moins de chances de réussir son cours selon qu'il appartient à tel ou à tel groupe.

But de l'évaluation

Dans l'enseignement individualisé à son meilleur, l'évaluation doit respecter le rythme propre à chaque étudiant. De plus, l'évaluation est assez fréquemment formative, c'est-à-dire : elle est elle-même une activité d'apprentissage, elle donne un feedback rapide et fréquent qui indique à l'étudiant si tel objectif est atteint ou non. (Nota : Si l'objectif n'a pas été atteint, il y a dans ce cas explications et/ou prescription de nouvelles activités d'apprentissage afin d'amener l'étudiant à atteindre cet objectif.)

But de l'évaluation

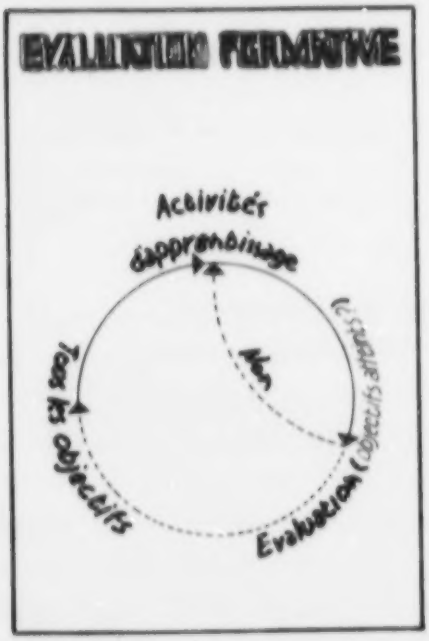
L'évaluation se déroule, la plupart du temps, à la fin d'un apprentissage; qu'elle soit fréquente (évaluation " continue ") ou non, elle ne favorise pas un retour en arrière. Ce type d'évaluation, axée sur la certification plutôt que de constituer une aide à l'apprentissage, est dite sommative [1], et elle correspond assez souvent à un feedback plus ou moins rapide et plus ou moins complet.

Habituellement, lorsqu'il s'agit d'un examen, tous les étudiants répondent en même temps au même questionnaire.

---

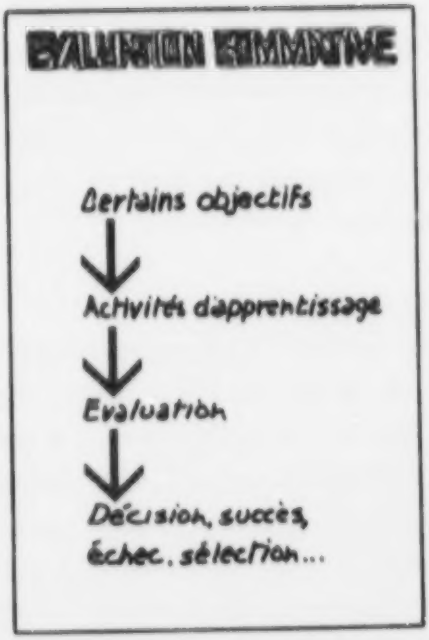
1. FONTAINE, France, " Évaluer? Mesurer? " dans Dossier sur l'évaluation. Montréal, Service pédagogique, Université de Montréal, 1979.

Ce type d'évaluation qui favorise un retour en arrière, vise à permettre à un plus grand nombre d'étudiants d'atteindre les objectifs.



Les exigences relatives aux apprentissages

L'évaluation de type formatif et critérié est souvent liée au "mastery learning " [1], c'est-à-dire aux cas où on exige un niveau de compétence donné. Dans d'autres cas, elle indique les exigences minimales pour réussir le cours et permet ainsi d'être plus exigeant en ce qui concerne les habiletés fondamentales. Il faut cependant prendre garde de limiter l'étudiant à l'atteinte de ces exigences minimales.



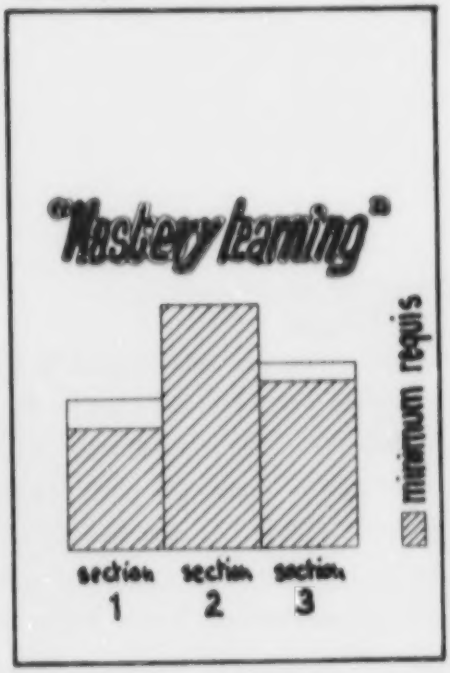
Les exigences relatives aux apprentissages

Il est possible qu'il y ait certaines failles dans la formation : un succès dans telle partie du cours compense pour un échec dans telle autre, pourtant bien importante. Les exigences relatives à certains apprentissages peuvent être déjouées par le jeu de la moyenne.

Dans la figure suivante, où on illustre les résultats d'un étudiant, nous remarquons qu'une note de 40% dans la section 1, de 45% dans

1. FELX-LARIVIERE, Claire, FONTAINE, France, " Assurer à tous la compétence " dans Dossier sur l'évaluation. Montréal, Service pédagogique, Université de Montréal, 1979.

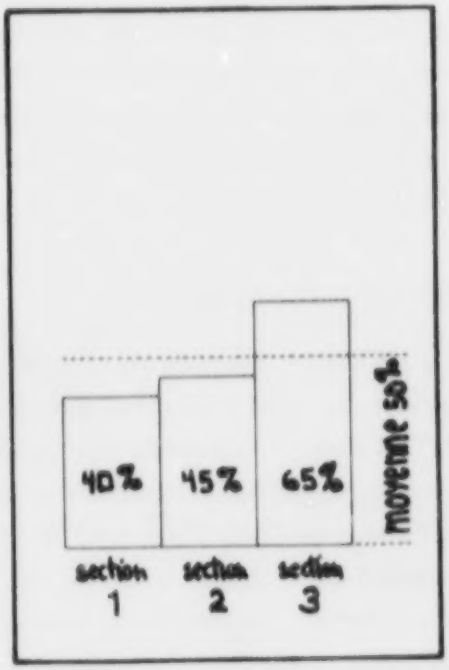
Dans la figure suivante où on illustre les résultats d'un étudiant, nous voyons qu'on s'assure d'un minimum pour chacune des sections qui peuvent être des modules, des objectifs et le reste. Le minimum requis varie d'une section à l'autre pouvant aller jusqu'à la compétence parfaite.



Les objectifs évalués

Il est plus facile d'exiger que certains objectifs, comme la capacité de s'auto-évaluer, soient atteints pour réussir le cours sans pour cela qu'ils contribuent à une note.

Habituellement, lorsqu'il y a évaluation formative et " mastery learning ", tous les objectifs la section 2 et de 65% dans la section 3 nous donnent une moyenne de 50%, si ces sections sont également pondérées. Ce pourcentage assure le succès, même s'il y a de sérieux problèmes d'apprentissage pour ce qui est des sections 1 et 2.



Les objectifs évalués

L'évaluation étant plus souvent sommative, les objectifs qui ne s'inscrivent pas dans le contenu du cours sont fréquemment négligés.

On évalue un certain échantillon du contenu, soit les parties les plus importantes. Il se pourrait qu'un problème d'apprentissage ne soit pas mis en lumière, qu'il

sont évalués, qu'ils soient faciles ou difficiles. Afin de dépister (autant qu'il est possible de le faire) les problèmes d'apprentissage, on évalue les objectifs du début d'une séquence d'apprentissage qui sont préalables à des objectifs plus complexes. Certains considèrent que ces évaluations constituent une perte de temps; la solution réside probablement dans un compromis qui permettrait d'obtenir un feedback suffisant pour être efficace.

Récupération du matériel d'évaluation

La rédaction d'objectifs précis permet de mettre sur pied une banque d'items [1]. Chacune des questions correspond alors à un et un seul objectif, et elle peut être codée à cet effet. À l'aide de ces banques, on peut, par exemple, composer plusieurs versions différentes d'un test portant sur une même partie du cours. Ceci est fort utile lorsque l'évaluation formative touche un nombre important d'étudiants.

fasse " boule de neige " et qu'on ne puisse plus, étant donné son ampleur, lui apporter un correctif. Ceci se produit surtout lorsqu'il y a des apprentissages cumulatifs.

Récupération du matériel d'évaluation

Un seul test est administré à toute la classe pour chaque partie de matière qu'on veut évaluer. Il arrive qu'on donne un test entièrement différent d'une session à l'autre, à moins de récupérer, en tout ou en partie, celui de la session précédente, avec les risques que cela comporte. On produit ainsi sans cesse du matériel d'évaluation non récupérable.

1. BERNARD, Huguette, NORMAND, Serge, " La banque d'objectifs et d'items : un exemple d'application " dans Dossier sur l'évaluation. Montréal, Service pédagogique, Université de Montréal, 1979.

Évaluation de programme

L'évaluation du programme se fait, a priori, en étudiant si les séquences d'apprentissage sont logiques, ou en vérifiant si les objectifs précisés dans le programme sont atteints. Cependant, il faut aussi étudier les résultats non prévus, à la lumière des objectifs. L'évaluation peut alors être sommative (pour porter un jugement global sur les avantages de ce programme par rapport aux autres) ou formative (pour apporter les correctifs qui s'imposent afin d'atteindre les objectifs ou afin de modifier les objectifs).

Évaluation de programme

L'évaluation du programme se fait habituellement en demandant aux professeurs, aux étudiants et aux organismes externes intéressés s'ils en sont satisfaits.

OBJECTIONS RELATIVES À LA FORMULATION D'OBJECTIFS SPÉCIFIQUES D'APPRENTISSAGE

Objections relatives à la formulation d'objectifs spécifiques d'apprentissage [1]

Même s'il y a beaucoup d'arguments qui militent en faveur de la spécification des objectifs, plusieurs enseignants sont réticents, et même hostiles à une telle démarche. Nous allons examiner quelques-unes des objections qu'ils énoncent pour étayer leur refus de formuler des objectifs précis.

Objection 1

Les objectifs spécifiques ont trop souvent tendance à être simplistes.

Les types d'objectifs les plus facilement décrits et spécifiés sont souvent les moins importants, car il est plus facile d'opérationnaliser des éléments simples de connaissance. Et voilà d'où vient le problème ! ... Même si les exemples donnés par Mager [2] aidaient à comprendre les techniques de rédaction d'objectifs, ils ont laissé croire à plusieurs que les objectifs spécifiques se rattachaient principalement aux premiers niveaux de la taxonomie de Bloom.

Cependant, il est erroné de dire que la spécification d'objectifs d'apprentissage ne mène qu'à des formes simplistes de comportement étudiant. Il suffit de consulter l'abondante littérature produite depuis pour voir qu'il est possible de dépasser ce niveau pour en atteindre de plus complexes. Afin d'éviter de tomber dans le piège du simplisme, il vaut mieux rédiger d'abord l'objectif général, comme on l'a mentionné précédemment. Ensuite, on en déduit un ou des objectifs spécifiques. Il faut prendre soin de vérifier qu'il s'agit d'une interprétation valable de cet objectif général.

---

1. Ce texte est une adaptation de :
   POPHAM, J., EISNER, E., SULLIVAN, H., et TYLER, L., AERA Monograph series on curriculum evaluation. Vol. 3 : Instructional objectives. Chicago, Rand McNally and Co., 1969, pp. 46-52.

2. MAGER, Robert F., Vers une définition des objectifs dans l'enseignement. Traduit et adapté par DECOTE, Georges. Preparing instructional objectives, 1962. Paris, Gauthier-Villars, 1971, 60 p..

Certains objectifs, jugés simplistes, peuvent cependant avoir leur importance s'ils servent de base à une séquence d'apprentissage (ce sont alors des objectifs intermédiaires [1]). On suppose trop souvent que l'étudiant possède telle ou telle notion de base, notion qui peut lui être fatale, qui peut saper son apprentissage, s'il ne la comprend pas.

Il faut aussi se méfier de la magie du verbe : des objectifs généraux, des termes vagues semblent avoir du panache comparativement aux objectifs spécifiques; mais, si un objectif n'est pas énoncé clairement, comment peut-on dire s'il est important ou non (ou à quel point il l'est)?

Objection 2

Si un professeur précise ses objectifs, il ne peut tirer avantage des événements imprévus qui se présentent au cours de l'apprentissage.

D'abord, il importe de distinguer l'objectif des moyens à mettre en oeuvre pour atteindre cet objectif. Si la créativité et l'improvisation peuvent susciter bon nombre d'activités d'apprentissage, c'est l'objectif spécifique que l'on cherche à atteindre qui orientera quant à lui le choix des activités pertinentes. Une fois précisés, les objectifs servent ainsi à évaluer la pertinence de tel événement imprévu et à tirer parti de l'inspiration du moment, sans risquer de sombrer dans une diversion inutile.

Il faut se garder cependant d'employer les objectifs à mauvais escient, ce qui enlèverait toute souplesse à l'enseignement.

---

1. La définition d'un objectif intermédiaire est donnée dans la fiche de travail no 4.

Objection 3

Les objectifs spécifiques risquent de déshumaniser la pédagogie.

Certains enseignants utilisent (peut-être ...) les objectifs spécifiques de façon déshumanisante. Mais, en soi, les objectifs n'ont rien d'inhumain.

On leur reproche de mener à une information prédéterminée. Cependant, il faudrait distinguer entre un objectif spécifique d'apprentissage et un objectif d'apprentissage spécifique [1]. Le premier permet à chaque étudiant de donner une réponse personnelle, même si elle est spécifique. Le second exige la même réponse de tous. Si le résultat de l'apprentissage est le même, il peut revêtir des formes diverses et favoriser l'innovation et la créativité.

D'après d'autres critiques, il serait inhumain de mesurer de façon objective les objectifs spécifiques retenus. Si la mesure doit être aussi objective que possible, ajoutons toutefois que cela ne signifie pas pour autant qu'il faille procéder à l'aide de questions à choix multiples (qu'on appelle souvent les " questions objectives ") dont la correction est mécanisée. On peut obtenir des mesures objectives à l'aide d'essais, de travaux de longue haleine, etc., lorsqu'on a établi les critères a priori. Le choix du mode d'évaluation dépend de la nature de l'objectif visé.

La rédaction d'objectifs spécifiques peut rendre l'enseignement plus humain : on peut, si le matériel requis est disponible, individualiser l'enseignement, et renseigner l'étudiant sur l'évolution de son apprentissage, afin de l'aider à mieux apprendre (évaluation formative). De plus, il est possible de faire participer les étudiants à l'élaboration des objectifs d'apprentissage, de façon que la substance de ces objectifs leur convienne davantage; cela peut mener jusqu'à la personnalisation de l'enseignement (chaque étudiant poursuit des objectifs qui lui sont propres).

---

1. BURNS, R.W., Douze leçons sur les objectifs pédagogiques. Traduit et adapté de l'américain par : MARCOUX, J.G., et collaborateurs. New Approches to Behavioral Objectives, 1972. Montréal, Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation (C.A.D.R.E.), 1975, p. 31.

Objection 4

Il n'est pas très démocratique de planifier à l'avance les résultats que l'on veut obtenir des étudiants à la fin de l'apprentissage.

Préciser les objectifs ne rend pas le processus de l'enseignement plus ou moins démocratique, puisque tout enseignant a une idée relativement précise de ce à quoi il s'attend de la part de ses étudiants. En effet, si l'enseignement donné doit tenir compte des besoins des étudiants, il correspond aussi aux besoins exprimés par la société, ce qui limite les choix à l'intérieur de la classe. Notons qu'il est possible et souvent avantageux de faire participer les étudiants au processus de précision des objectifs en tenant compte des contraintes rencontrées (séquences de la matière, temps alloué, etc.).

Objection 5

La définition des objectifs spécifiques est beaucoup plus difficile dans des domaines comme les arts, les sciences humaines, etc..

Il est généralement reconnu qu'il est plus difficile et parfois moins utile d'atteindre le même degré de précision dans la formulation des objectifs lorsqu'il s'agit de domaines comme les arts, la philosophie, la théologie, etc. Cependant, des essais fructueux pratiqués dans ces disciplines permettent d'entretenir certains espoirs sinon de réfuter cet argument.

Le professeur qui porte des jugements sur la qualité des travaux de ses étudiants s'appuie sur des critères plus ou moins explicites ; ces critères peuvent être clarifiés et présentés aux étudiants par le truchement d'objectifs spécifiques. Même s'il est difficile pour le professeur d'expliciter ses objectifs, ce n'est pas une raison pour ne pas " plonger " si l'on croit que cela est avantageux.

Objection 6

Lorsqu'un professeur enseigne à l'aide d'objectifs spécifiques, on risque de le juger de la façon suivante : a-t-il atteint ou non ses objectifs ?

Lorsqu'il s'agit d'une véritable évaluation formative [1] de l'enseignant, d'un cours ou d'un programme, cette façon de procéder par le biais d'objectifs précis semble peu dangereuse. Mais elle est efficace. L'on n'a pas à se fier seulement aux opinions des étudiants ou des collègues. L'on n'évalue pas les moyens d'apprentissage en soi (méthodologies), mais l'on évalue plutôt leur pertinence en fonction des objectifs fixés. La précision des objectifs peut entraîner une discussion bénéfique entre collègues sur le choix même des objectifs à atteindre à l'intérieur d'un programme d'études. Ces mêmes objectifs permettent, en plus, au professeur de s'auto-évaluer plus efficacement.

Lorsqu'il s'agit d'une évaluation sommative [2] de l'enseignant (par exemple, un enseignant veut obtenir la permanence, une promotion ...), le problème devient plus délicat. Habituellement, les critères de compétence s'inspirent des éléments suivants : les diplômes du professeur, le nombre de ses publications, ses relations personnelles, parfois les opinions de ses étudiants, et le reste. Il est peut-être moins subjectif de baser cette évaluation sur le fait qu'un professeur a atteint ou non ses objectifs précisés au départ, dans la mesure où ces objectifs sont reconnus valables et pour autant qu'on tient compte du contexte (horaire, locaux, clientèle). Cependant, il faudrait voir à ce qu'une telle évaluation n'aille pas anéantir les bienfaits de l'évaluation formative.

---

1. FONTAINE, France, " Évaluer? Mesurer? " dans Dossier sur l'évaluation. Montréal, Service pédagogique, Université de Montréal, 1979.

2. Id., ibid.

Objection 7

La spécification des objectifs d'apprentissage exige du temps et de l'imagination.

S'il ne faut que quelques minutes pour écrire des objectifs généraux qui sont peu engageants, il faut en revanche compter plusieurs heures de travail pour formuler des objectifs spécifiques, choisir des moyens pour les atteindre et confectionner des instruments de mesure adéquats. Plusieurs professeurs sont pris par leurs recherches, par leurs publications, ou participent à divers comités, ou alors donnent des consultations aux étudiants; bref, ils ne voient pas comment ils pourraient investir du temps (qu'ils n'ont plus!) dans cette autre activité qu'est la rédaction des objectifs.

Une redéfinition de la tâche du professeur s'impose... De plus, le travail d'équipe, en ce domaine, est fructueux et avantageux, d'autant plus qu'il allège la tâche de chacun.

Objection 8

Préciser les objectifs équivaut à donner les questions d'examen à l'étudiant.

Si l'étudiant sait ce sur quoi doit porter son apprentissage, cela ne veut pas du tout dire qu'il sait les questions précises qui lui seront posées à l'examen. Ceux qui confondent " objectif spécifique " et " question d'examen " n'ont qu'à examiner le matériel dont on se sert dans divers cours pour se convaincre qu'il n'en est rien et pour apprendre comment éviter ce danger.

Nous n'avons pas épuisé ici la liste des raisons évoquées pour justifier le refus de préciser les objectifs. Il en existe bien d'autres. Fait à remarquer : les critiques formulées contiennent évidemment une part de vérité. C'est l'utilisation des objectifs (bien plus que leur précision) qui peut, selon le cas, être dangereuse ou avantageuse, et voilà précisément où nous nous devons d'être vigilants.

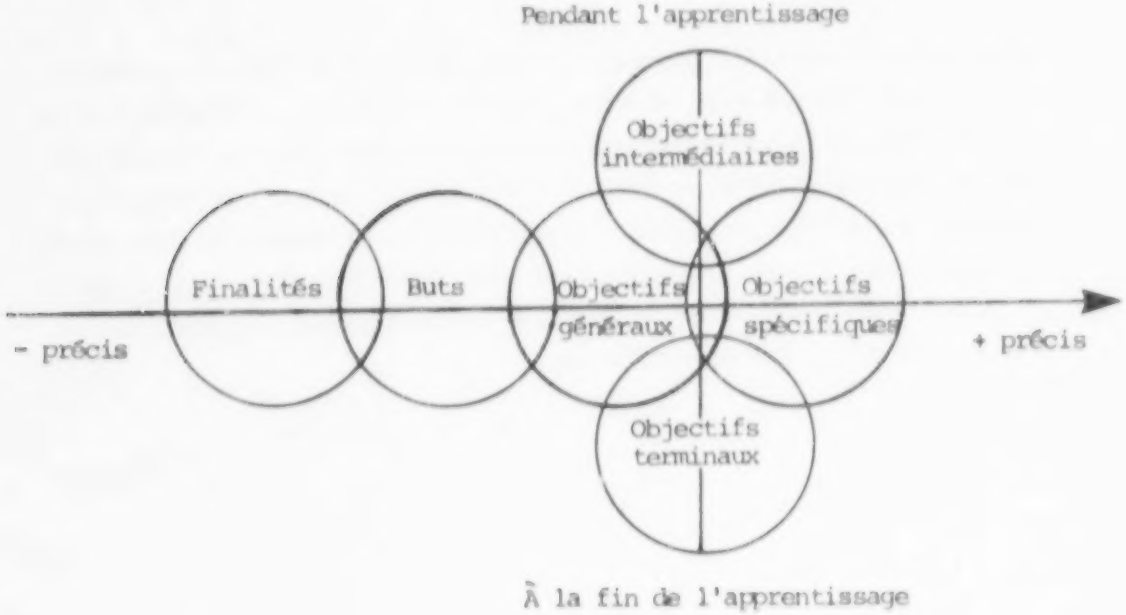
FICHES DE TRAVAIL

Présentation des fiches de travail

Vous trouverez dans ce qui suit quatre fiches de travail qui vous permettront de différencier les niveaux d'objectifs et de formuler des objectifs spécifiques. La première fiche distingue finalités et buts, la deuxième, buts et objectifs généraux. La troisième fiche a trait aux différences entre les objectifs généraux et les objectifs spécifiques ainsi qu'aux caractéristiques d'un objectif spécifique. La quatrième différencie les objectifs terminaux des objectifs intermédiaires. Cette dernière fiche ne porte pas sur le degré de précision des objectifs, mais sur la répartition des objectifs dans le temps, selon que l'on est ou non en cours d'apprentissage.

Finalités, buts, objectifs généraux et objectifs spécifiques tels sont dans l'ordre les degrés de précision des objectifs qui font partie d'un continuum allant du général au spécifique. Ce continuum, rappelons-le, représente aussi la démarche que nous vous proposons lorsque vous avez à rédiger des objectifs : il suffit de partir

CONTINUUM ET DÉMARCHE



des objectifs plus globaux pour ensuite les préciser de plus en plus de façon à éviter les objectifs non pertinents. Les exemples que l'on trouve dans les fiches montreront qu'il s'agit bien d'un continuum et non pas de catégories étanches.

Malgré ces difficultés, il nous semble important d'améliorer l'habileté à distinguer les niveaux de précision des objectifs, car le langage commun qui en résulte permet aux professeurs d'une même équipe d'éviter les embûches du vocabulaire au moment de fixer les objectifs d'un programme ou de discuter entre collègues des objectifs d'un cours. Les fiches de travail permettent, dans un premier temps, de ne pas mêler, par exemple, des buts et des objectifs spécifiques lors de l'élaboration d'un syllabus ou au cours d'une réunion où l'on a préalablement fixé le niveau de précision des objectifs sur lequel doit porter le débat. On évite ainsi des discussions à n'en plus finir qui ne portent même plus sur le sujet dont il faut traiter.

Ces fiches contiennent des définitions, des explications, des mises en garde, de même que divers exercices d'identification, de spécification et de rédaction. A noter : ces exercices sont suivis d'un post-test portant sur chacune des fiches. Cette partie du dossier est donc plus qu'un exercice de vocabulaire : elle facilite l'apprentissage de la rédaction d'objectifs spécifiques.

Nous sollicitons l'indulgence de l'utilisateur à propos des exemples donnés dans ces fiches. En effet, certains exemples s'inspirent d'ouvrages déjà publiés, tandis que d'autres ont été créés de toutes pièces et peuvent se révéler parfois inexacts ou futiles aux yeux d'un spécialiste en cette matière. Aussi serons-nous reconnaissants envers tous ceux qui auront l'oligeance de nous faire connaître ces lacunes. " Vous " nous permettriez de parfaire notre document, et tout le monde pourrait ainsi en bénéficier.

Si ces fiches font l'objet d'un atelier de travail, les activités d'apprentissage proposées seront sans doute plus intéressantes et plus enrichissantes, puisqu'il sera possible de discuter des réponses aux exercices entre participants. On constate alors que certaines réponses ne sont pas aussi vraies ou aussi fausses qu'on pourrait le croire. Il faudrait cependant éviter les discussions sur la pertinence des énoncés et s'en tenir à l'adéquation entre l'énoncé et le degré de précision des objectifs (but, objectif général, etc.) qu'il est supposé représenter.

En ce qui concerne un apprentissage individuel, il faudra se contenter des réponses données dans les fiches ou alors, le cas échéant, avoir recours à une personne-ressource.

Nota - Les termes utilisés pour désigner les divers niveaux d'objectifs varient un peu selon les auteurs, mais le contexte permettra sans doute d'établir la correspondance avec ceux qui sont présentés dans les fiches de travail.

FICHE DE TRAVAIL NO 1 - Finalité et but

Objectif de la fiche no 1

Le sujet doit faire la différence entre un but et une finalité.

Il doit pouvoir :

a) identifier l'un et l'autre;

b) rédiger au moins un exemple relatif à chacun.

Définitions

Finalité : Énoncé qui reflète une philosophie, des principes, une conception de l'existence ou un système de valeurs et qui fournit, d'une manière très générale, des lignes directrices à un système d'enseignement.

Exemples

Le système scolaire doit former des citoyens responsables.

L'école doit compenser les inégalités sociales, faciliter à tous l'accessibilité à l'enseignement supérieur.

But : Énoncé qui définit l'orientation à long terme d'un programme d'enseignement déterminé [1].

Exemples

Le programme du premier cycle en informatique vise à développer les capacités d'adaptation au changement technologique.

Le stage en psychologie clinique vise à développer et à renforcer les attitudes favorables à une bonne relation thérapeute-malade.

---

1. Un programme d'études est habituellement orienté par un nombre restreint de buts, bien que certains croient nécessaire de n'en énoncer qu'un seul. C'est se limiter bien inutilement.

Exercice d'identification

Encerclez F, s'il s'agit d'une finalité, et B, s'il s'agit d'un but.

a) Rendre l'étudiant autonome dans son apprentissage des sciences biologiques. F B

b) Amener les étudiants en Médecine à réviser constamment leurs connaissances. F B

c) L'école doit apprendre aux étudiants à être avant tout soucieux de leur environnement physique. F B

d) Amener l'étudiant en Médecine dentaire à rechercher l'avis de ses collègues lorsqu'il doit faire ses diagnostics ou élaborer ses plans de traitement. F B

e) L'enseignement donné dans nos institutions doit satisfaire avant tout aux exigences de l'industrie (telles que stipulées par le Conseil du patronat). F B

Vous pouvez lire les remarques suivantes avant de comparer vos réponses à celles de la page 54.

Remarques

La ligne de démarcation entre un but et une finalité n'est pas facile à tracer dans tous les cas. Voici tout de même quatre critères susceptibles de vous aider.

1. L'origine de l'énoncé

Si l'énoncé découle de l'analyse d'un besoin ou d'une tâche, il y a de fortes chances pour que ce soit un but.

Si l'énoncé découle du désir de voir se produire une transformation sociale ou de la perception d'une différence entre ce que l'auteur valorise et la réalité qu'il perçoit, il s'agit sans doute d'une finalité.

2. Le champ d'application

Si l'énoncé s'applique d'une façon particulière à un programme, il s'agit d'un but.

Si l'énoncé fournit des lignes directrices à une institution ou à un niveau d'enseignement, il s'agit le plus souvent d'une finalité.

3. Le temps de réalisation

Si ce qui est visé peut être atteint dans un temps relativement court (de quelques semaines à quelques années), il s'agit plutôt d'un but.

4. Le taux d'adhésion

Si, indépendamment de leur philosophie personnelle, diverses personnes souscrivent à l'énoncé, il s'agit probablement d'un but.

Si, dans le groupe, une discussion passionnée porte sur la pertinence de l'énoncé, et qu'on fait appel à des principes philosophiques irréconciliables, il s'agit à coup sûr d'une finalité.

Vous pouvez maintenant réviser vos réponses à la lumière de ces remarques.

Réponses de l'exercice d'identification

a) B L'on souhaite sans doute que cette aptitude s'étende à d'autres domaines.

b) B

c) F Tous ne sont pas d'accord pour dire, par exemple, que l'écologie prime sur l'économie. Cela dépend des systèmes de valeurs.

d) B On peut entrevoir des plans d'action pour y arriver à la fin d'un programme.

e) F On peut s'attendre à ce que plusieurs ne soient pas de cet avis, leur système de valeurs étant fort différent.

Exercice de rédaction

Rédigez, dans l'espace approprié, une finalité et un but.

FINALITÉ : _____

_____

_____

_____

BUT : _____

_____

_____

_____

Vous pouvez discuter vos réponses avec les autres participants, s'il y a lieu, ou avec la personne-ressource, en évitant les débats sur la pertinence de ces finalités et de ces buts. Efforcez-vous plutôt de vérifier le pairage de l'énoncé et du degré de précision des objectifs (ici, finalité ou but) qui l'identifie. Cette remarque vaut pour tous les tests et autres exercices de rédaction.

Post-test

1. Test d'identification

Encerclez F, s'il s'agit d'une finalité, et B, s'il s'agit d'un but.

a) Rendre l'étudiant capable de mathématiser des situations concrètes. F B

b) Le réseau scolaire doit favoriser une meilleure santé mentale et physique chez les Québécois. F B

c) Amener les étudiants à profiter d'un bien-être matériel sans cesse grandissant. F B

d) Sensibiliser les étudiants en Chimie aux dangers de la pollution. F B

2. Test de rédaction

Rédigez, dans l'espace approprié, une finalité et un but.

FINALITÉ : _____

_____

_____

_____

BUT : _____

_____

_____

_____

Les réponses au test d'identification sont données à la page suivante.

Réponses du post-test

1. Test d'identification

a) B

b) F

c) F

d) B

2. Test de rédaction

S'il y a lieu, voir un personne-ressource à ce sujet.

Nota

Cette fiche ne vise pas essentiellement à développer la capacité à rédiger des finalités; elle cherche plutôt à faire la distinction finalité/but et à développer la capacité à rédiger des buts.

Il peut s'avérer avantageux de distinguer entre finalité et but lors d'une discussion où l'on tente de rédiger des objectifs d'un programme d'études. On peut ainsi éviter de s'attarder aux finalités pour s'attacher plus rapidement aux buts et aux objectifs généraux à propos desquels on peut obtenir plus rapidement un consensus. Cependant, dans certains cas, il n'est pas toujours possible (ni peut-être souhaitable) d'éviter les discussions sur les finalités. Il est alors utile de reconnaître ces deux niveaux afin de délimiter celui où se situe le débat.

Un rappel : il y a d'autres facteurs que les finalités du système scolaire et du corps professoral qui influencent le choix des buts ainsi que le choix des objectifs généraux et spécifiques. Il y a, par exemple, les besoins de la société exprimés, entre autres, par les corporations professionnelles, les besoins exprimés par les étudiants, leurs aptitudes, habiletés, formation antérieure, et le reste.

FICHE DE TRAVAIL NO 2 - But et objectif général

Objectif de la fiche no 2

Le sujet doit faire la différence entre un but et un objectif général. Il doit pouvoir :

a) identifier l'un et l'autre;
b) déduire des objectifs généraux à partir de l'énoncé d'un but;
c) rédiger au moins un exemple de but et un exemple d'objectif général qui en découle.

Définitions

> But : Énoncé qui définit l'orientation à long terme d'un programme déterminé d'enseignement.

Exemples

Le programme du premier cycle en informatique vise à développer les capacités d'adaptation au changement technologique.

Le stage en psychologie clinique vise à développer et à renforcer les attitudes favorables à une bonne relation thérapeute-malade.

> Objectif général : Énoncé, en termes plus ou moins précis, de ce vers quoi tend l'apprentissage. Cet énoncé, qui définit les résultats de l'apprentissage, représente un point particulier dans l'orientation générale d'un programme. (L'objectif général constitue un premier degré de précision du but dont il découle).

Exemples

Rendre l'étudiant capable de discuter de l'influence de Hegel sur Marx.

Que l'étudiant, à la suite de la lecture d'un poème, désire s'exprimer par le moyen de son choix (illustrations, chant, mime, etc.).

Exercice d'identification

Encerclez B, s'il s'agit d'un but, et G, s'il s'agit d'un objectif général.

a) L'étudiant en Musique doit pouvoir évaluer la qualité musicale des oeuvres. B G

b) L'étudiant en Sciences de l'éducation devra savoir les raisons pour lesquelles il est avantageux de spécifier des objectifs. B G

c) L'étudiant en Aménagement doit se préoccuper d'écologie. B G

d) L'étudiant doit adopter des attitudes favorables aux mathématiques. B G

e) L'étudiant doit pouvoir analyser un article philosophique. B G

f) L'étudiant en Musique doit pouvoir faire l'analyse harmonique d'une oeuvre. B G

g) Faire de l'étudiant de Polytechnique un bon ingénieur. B. G

Révisez vos réponses après avoir lu les remarques suivantes, puis comparez-les à celles de la page 60.

Remarques

Il n'est pas toujours facile de distinguer entre but et objectif général, il y a des zones grises où les deux concepts chevauchent. Cependant, les critères suivants peuvent faciliter la distinction.

1. Le champ d'application

Si l'énoncé s'applique plus particulièrement à un programme, il y a des chances qu'il s'agisse d'un but.

Si l'énoncé s'applique plus précisément à un cours, à une leçon, il s'agit probablement d'un objectif général.

2. Le temps de réalisation

Si l'on peut espérer atteindre ce qui est visé dans un temps relativement restreint (un semestre ou moins), il peut s'agir d'un objectif général.

3. Les méthodologies et l'évaluation

Lorsqu'il s'agit d'un but, les termes sont habituellement trop vagues pour que l'on sache comment s'y prendre pour l'atteindre ou le mesurer. C'est pourquoi beaucoup d'entre eux demeurent des voeux pieux.

La rédaction d'un objectif, même en termes généraux, permet d'entrevoir des moyens d'apprentissage et d'évaluation.

Vous pouvez maintenant réviser vos réponses à la lumière de ces remarques.

Réponses de l'exercice d'identification

a) B Comment est-il possible, sans plus de précision, de vérifier si le but est atteint?

b) G Il faudra préciser le verbe " savoir " afin d'obtenir un objectif spécifique.

c) B Il s'agit d'une orientation prise par ce programme.

d) B C'est une ligne directrice du programme dont il s'agit.

e) G C'est sans doute un exemple d'objectif général qui n'est pas trop éloigné d'un but. Il s'agit vraisemblablement d'un objectif général du programme, car il est difficile de l'atteindre à l'aide d'un seul cours.

f) G On précise ici un point particulier du but énoncé au point a.

g) B Voilà un exemple de but qui n'est guère utile, mais dont on trouve l'équivalent dans plusieurs programmes d'études. Et voilà aussi ce qu'on appelle un voeu pieux!...

Exemples de buts et d'objectifs généraux qui en découlent

Un but, évidemment, peut engendrer plusieurs objectifs généraux pertinents. Pour nous, il ne s'agit pas d'en dresser une liste exhaustive mais de voir, à l'aide d'exemples, qu'il est possible, à partir d'un but, de préciser des objectifs généraux.

Dans un programme donné, on choisit parmi les objectifs généraux ceux qui semblent le plus en mesure de nous permettre d'atteindre le but, tout en tenant compte de contraintes : temps de formation, formation antérieure des étudiants, et ainsi de suite.

Voici des exemples de buts et d'objectifs généraux qui s'y rapportent. Cependant, vous pouvez inscrire un exemple de votre cru dans l'espace approprié avant de lire ceux que nous proposons.

a) L'étudiant doit adopter des attitudes favorables aux mathématiques.

Objectif général : _____

_____

_____

Exemples d'objectifs généraux

L'étudiant doit être conscient de l'importance des mathématiques, autant de l'aspect technique que de l'aspect " formation intellectuelle ". (Il s'agit ici d'un objectif affectif du tout premier niveau).

L'étudiant prendra plaisir à lire des livres de mathématiques.

L'étudiant aura le goût de chercher des exemples de structures mathématiques dans la vie courante.

b) L'étudiant doit être capable de lire et de comprendre les articles de fond des journaux francophones.

Objectif général : _____

_____

_____

Exemples d'objectifs généraux

L'étudiant doit être capable d'analyser les articles de fond des journaux francophones en identifiant les hypothèses exprimées, les faits, les arguments invoqués et la conclusion.

L'étudiant doit pouvoir résumer les articles de fond des journaux francophones.

c) L'étudiant en Musique doit pouvoir évaluer la qualité musicale des oeuvres.

Objectif général : _____

_____

_____

Exemple d'objectif général

L'étudiant en Musique doit pouvoir déterminer si l'interprétation correspond au langage du compositeur.

d) L'étudiant pourra intervenir auprès de la population afin de prévenir des problèmes de santé.

Objectif général : _____

_____

_____

Exemples d'objectifs généraux

L'étudiant pourra mettre sur pied des programmes d'éducation populaire visant à optimiser la santé, et ce, en collaboration avec les autres intervenants de son milieu.

L'étudiant pourra rédiger, pour le journal de son quartier, un article sur l'aspect préventif d'un problème de santé donné.

L'étudiant dépistera des problèmes spécifiques à certains milieux ou à certains types de clients (âge, emploi, etc.). Il verra ensuite à planifier et à organiser l'intervention appropriée.

Exercice de rédaction

Rédigez, dans l'espace approprié, un but relatif à votre enseignement (si possible) et au moins deux objectifs généraux qui en découlent.

BUT : _____

_____

_____

_____

OBJECTIF GÉNÉRAL : _____

_____

_____

_____

OBJECTIF GÉNÉRAL : _____

_____

_____

_____

Post-test

1. Test d'identification

Encerclez B, s'il s'agit d'un but, et G, s'il s'agit d'un objectif général.

a) L'étudiant en Philosophie devra pouvoir situer historiquement l'origine du matérialisme dialectique. B G

b) L'étudiant en Médecine devra se montrer fin psychologue avec les patients. B G

c) Rendre l'étudiant apte à s'auto-éduquer. B G

d) L'étudiant en Sciences de l'éducation doit saisir la différence entre un but et un objectif général. B G

2. Test de précision d'un but

À chacun des deux buts suivants, donnez au moins un exemple d'objectif général qui en découle.

a) L'étudiant en Relations publiques devra accorder de l'importance à l'autre dans ses rapports avec le public.

Objectif général : _____

_____

_____

Objectif général : _____

_____

_____

b) L'étudiant en Médecine dentaire devra se préoccuper d'hygiène dentaire.

Objectif général : _____

_____

_____

Objectif général : _____

_____

_____

3. Test de rédaction

Rédigez, dans l'espace approprié, un but relatif à votre enseignement et au moins un objectif général qui en découle.

BUT : _____

_____

_____

OBJECTIF GÉNÉRAL : _____

_____

_____

OBJECTIF GÉNÉRAL : _____

_____

_____

Les réponses à ces divers tests sont données à la page suivante.

Réponses du post-test

1. Test d'identification

a) G

b) B

c) B

d) G

2. Test de précision d'un but

Voici quelques réponses possibles :

a) *L'étudiant devra pouvoir écouter les autres.*

L'étudiant devra reconnaître qu'il y a plus d'un point de vue qui soit acceptable.

b) *L'étudiant devra se tenir au courant des diverses techniques utilisées dans la profession afin d'améliorer l'hygiène dentaire.*

L'étudiant devra prendre l'habitude de lire les diverses publications concernant l'hygiène dentaire.

L'étudiant devra d'abord être conscient qu'il est inutile d'effectuer certains traitements péridentaires chez les patients qui n'ont pas une bonne hygiène dentaire.

L'étudiant verra à améliorer l'hygiène dentaire chez ses patients.

3. Test de rédaction

Consultez une personne-ressource, s'il y a lieu.

FICHE DE TRAVAIL NO 3 - Objectif général et objectif spécifique

Objectif de la fiche no 3

Le sujet doit faire la différence entre un objectif général et un objectif spécifique. Il doit pouvoir :

a) les identifier;
b) mentionner la ou les caractéristique(s) qui fait(font) défaut pour que l'objectif soit qualifié de " spécifique ";
c) déduire des objectifs spécifiques à partir d'un objectif général donné;
d) rédiger au moins un exemple d'objectif général et un exemple d'objectif spécifique qui en découle.

Définitions

Objectif général : Énoncé qui décrit ce vers quoi tend l'apprentissage (mais non formulé en termes de comportement observable).

Exemples

Rendre l'étudiant capable de discuter de l'influence de Hegel sur Marx.

Que l'étudiant, à la suite de la lecture d'un poème, désire s'exprimer par le moyen de son choix (illustrations, chant, mime, etc.).

Objectif spécifique : Énoncé qui décrit ce vers quoi tend l'apprentissage. Il est formulé en termes de comportement observable. (C'est une interprétation de l'objectif général qui le sous-tend.)

Exemples

En examinant des radiographies d'un membre inférieur, l'étudiant en Médecine doit pouvoir déterminer s'il y a lésion ou pas, et, dans l'affirmative, identifier la lésion.

L'étudiant qui suit un cours de secrétariat doit pouvoir rédiger trois formules différentes de salutation que l'on peut rencontrer dans une lettre personnelle.

Caractéristiques d'un objectif spécifique [1]

Nous allons présenter ici les caractéristiques d'un objectif spécifique et les expliquer afin de bien distinguer un objectif qui est spécifique d'un autre qui ne l'est pas. L'omission d'une seule des trois premières caractéristiques suffit pour que l'objectif ne soit pas spécifique.

Caractéristiques de l'objectif spécifique :

a) *Il est toujours exprimé en fonction de l'étudiant.*
b) *Il est univoque, c'est-à-dire précis et n'acceptant qu'une seule interprétation.*
c) *Il décrit un comportement observable que le sujet doit avoir.*
d) *Il précise, s'il y a lieu, les conditions spéciales de manifestation de ce comportement et les critères qui permettront de juger si l'objectif est atteint.*

a) L'objectif spécifique est exprimé en fonction de l'étudiant.

" L'objectif doit être exprimé en fonction de l'étudiant " signifie qu'il faut se concentrer sur l'apprentissage de l'étudiant plutôt que sur l'enseignement du professeur. Et ce, pour une raison bien simple : le professeur donne son enseignement mais cela ne signifie pas pour autant que ses étudiants ont " appris ".

b) L'objectif spécifique est univoque.

L'objectif doit être univoque, c'est-à-dire qu'il doit être précis et n'avoir qu'une signification, et une seule. Les expressions nébuleuses sont sujettes à une interprétation libre. Elles n'indiquent pas clairement ce que l'étudiant doit faire et n'aident pas le professeur à choisir les activités d'apprentissage et d'évaluation correspondantes. De plus, l'objectif ne remplit pas un autre de ses rôles : celui qui consiste à rendre claire la communication entre professeur/étudiant et professeur/professeur.

---

1. Certains auteurs optent plutôt pour le terme " objectif opérationnel ".

Si on rencontre dans l'énoncé des termes généraux (comme connaître, comprendre, savoir, etc.) qui peuvent prêter à diverses interprétations, il faut spécifier ce à quoi on s'attend de la personne (qui sait, connaît, comprend ...) afin d'inférer qu'elle connaît, comprend ou sait. Des termes aussi vagues appartiennent plutôt à des buts ou à des objectifs généraux.

Pour clarifier l'objectif général, on déduit de celui-ci un échantillon d'objectifs spécifiques que l'on accepte comme pertinents. Par exemple, l'objectif général " comprendre la signification de termes techniques " peut engendrer les objectifs suivants : " définir le terme en ses propres mots ", " identifier le sens d'un terme quand il est utilisé dans un contexte " ou encore " utiliser chaque terme dans une phrase originale ", " distinguer entre des termes ayant des significations similaires ". Les utilisateurs doivent donc s'entendre sur la terminologie utilisée et rendre ainsi l'objectif univoque.

c) L'objectif spécifique décrit un comportement observable.

L'objectif doit décrire une capacité que le sujet doit avoir acquise à la fin de son apprentissage. Il s'agit de préciser une capacité observable et non pas une catégorie de comportements comme le suggèrent les mots "comprendre " et " savoir ". On doit pouvoir se représenter cette capacité au moyen d'une action concrète, observable. Ainsi, un objectif comme " voir la valeur de telle expérience " n'est pas spécifique.

Il faut faire ici la différence entre le processus et le résultat, entre les moyens et ce que l'on veut atteindre. Par exemple, " découvrir tel principe de physique " n'est pas un objectif mais un processus d'apprentissage qui ne peut être répété; " lire tel texte " n'est pas un objectif mais une activité, une tâche à accomplir. Il ne s'agit pas non plus d'une liste de contenu, comme on en trouve dans certains syllabus, mais d'une habileté mentale, d'un

comportement suivi d'un contenu. C'est donc dire qu'un objectif comprend deux parties (le comportement représenté par un verbe d'action [1] et le contenu) qui doivent toutes deux être précisées pour obtenir un objectif spécifique. Trop souvent, on croit qu'il suffit d'indiquer un contenu très limité dans un objectif pour le rendre spécifique... Mais, c'est une erreur.

d) L'objectif spécifique précise les conditions spéciales de manifestation du comportement

Cette caractéristique signifie que l'objectif doit faire mention, s'il y a lieu seulement, des conditions dans lesquelles le comportement doit se manifester et des critères qui serviront à évaluer si l'objectif est atteint ou non.

Les conditions spéciales relatives à la manifestation du comportement peuvent être, par exemple, la limite de temps et les instruments permis ou refusés. Donc, ce sont toutes les choses qui peuvent faire varier la difficulté d'un objectif et qui permettent de concevoir une situation concrète où le comportement doit se manifester. Si tous les objectifs n'ont pas à faire mention de telles conditions spéciales, certains objectifs quant à eux ne sauraient s'en passer. Par exemple : si on dit " savoir dactylographier " et qu'on y ajoute " à la vitesse de quatre-vingt-dix mots à la minute ", voilà qui est tout à fait différent sur le plan du comportement.

---

1. Vous trouverez des listes de verbes d'action pairées aux diverses taxonomies dans DE LANDSHEERE, Gilbert, DE LANDSHEERE, Viviane, Définir les objectifs de l'éducation. Paris, Presses universitaires de France, 1977, pp. 88-91, pp. 140-141. On trouve également de telles listes dans BURNS, R.W., Douze leçons sur les objectifs pédagogiques. Traduit et adapté de l'américain par : MARCOUX, J.G., et collaborateurs. New Approches to Behavioral Objectives, 1972. Montréal, Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation (C.A.D.R.E.), 1975, pp. 113-118.

La précision des critères, qui serviront à déterminer si la performance est satisfaisante, est elle aussi facultative. Atteindre ou non un objectif s'exprime parfois en termes de tout ou rien (exemples : on est capable ou non de nommer la capitale de chaque province du Canada; on est capable ou non de dactylographier sans aucune faute, à la vitesse de quatre-vingt-dix mots à la minute, un texte de deux cents mots). Dans ces cas-là, on n'indique pas de critères quantitatifs pour vérifier si la performance a été atteinte; les critères qualitatifs [1] mentionnés ou sous-entendus suffisent. Par contre, on doit parfois indiquer un critère qui peut être exprimé en pourcentage ou en proportion de "bonnes réponses " à l'instrument d'évaluation de l'objectif; il peut aussi s'agir de la déviation acceptable établie à partir d'un standard donné (exemple : couper une pièce de métal en gardant une tolérance de 0,0150 mm dans les dimensions).

Il faut toutefois souligner que le choix des critères d'évaluation correspond au contexte éducatif : formation antérieure des étudiants, méthode d'enseignement, modèle d'évaluation, et le reste. Ainsi, lorsque l'évaluation formative [2] est systématisée et jumelée au " mastery learning ", on peut exiger des critères de performance très élevés : 90% à 95%, si on veut tenir compte des erreurs de mesure. Mais, dans certains cas, il serait " farfelu ", sinon dangereux, de poser de telles exigences. Il vaut mieux s'abstenir d'indiquer des critères de réussite plutôt que de formuler des critères qui soient complètement coupés du contexte éducatif.

---

1. Cette terminologie est inspirée de DE LANDSHEERE, Gilbert, DE LANDSHEERE, Viviane, Définir les objectifs de l'éducation. Paris, Presses universitaires de France, 1977, p. 212.

2. FONTAINE, France, " Évaluer? Mesurer? " dans Dossier sur l'évaluation. Montréal, Service pédagogique, Université de Montréal, 1979.

Un autre problème se pose, en ce qui a trait à la précision des critères de réussite, lorsqu'il s'agit de fixer le nombre minimal de fois où on doit observer le comportement adéquat avant de dire que l'apprentissage est maîtrisé (" mastery learning "). Combien de manifestations successives du comportement doit-on exiger pour s'assurer que l'apprentissage est maîtrisé? Par exemple, combien de ponctions lombaires un étudiant en Médecine doit-il réussir avant que son apprentissage soit terminé? Nous ne croyons pas qu'il existe une réponse unique à ce problème. Il s'agit de préciser le nombre de manifestations, compte tenu du contexte éducatif et du degré de certitude visé pour inférer que l'apprentissage a été maîtrisé (il s'agit, en quelque sorte, d'un calcul de probabilité d'un intervalle de confiance préalablement fixé). Cependant, nous croyons qu'il vaut mieux préciser ce nombre en y allant progressivement plutôt que d'en indiquer un qui soit sans relation avec la réalité, et ce, surtout si les structures d'enseignement n'offrent pas une certaine souplesse favorisant des adaptations rapides.

En terminant, illustrons cette quatrième caractéristique (c'est-à-dire celle qui précise les conditions spéciales de manifestation du comportement).

Exemples

Au cours d'un diaporama sur les maladies du foie durant lequel chaque diapositive sera projetée à l'écran pendant trente secondes, l'étudiant en Médecine pourra identifier (c'est-à-dire nommer correctement) au moins 90% des maladies illustrées.

L'étudiant du cours de calcul différentiel et intégral I devra, sans aucune documentation, effectuer les dérivées de huit produits de fonctions et obtenir au moins sept bonnes réponses.

L'étudiant en Hygiène dentaire devra réussir à localiser tous les dépôts de tartre chez au moins cinq patients différents.

Remarques

On suggère fortement que les objectifs n'indiquent qu'un seul comportement à acquérir. En effet, il est alors assez difficile de les évaluer efficacement et de déceler les problèmes d'apprentissage de l'étudiant.

Diverses personnes intéressées à un même programme d'enseignement sont plus susceptibles de s'entendre sur la validité d'un objectif général que sur celle d'un objectif spécifique.

Un objectif spécifique a souvent une portée plus restreinte qu'un objectif général. Ainsi, on peut dire que l'omission d'une caractéristique obligatoire ne suffit pas nécessairement à qualifier un énoncé d'objectif général d'un cours. Il peut simplement s'agir d'un objectif qui a besoin d'être corrigé si on veut le rendre spécifique. Par exemple, un objectif du genre " connaître la définition de tel terme " n'a probablement pas suffisamment d'ampleur pour être considéré comme un objectif général.

Le fait que les étudiants précisent les objectifs spécifiques en collaboration avec leurs professeurs a ouvert la porte à l'établissement de divers types de contrats d'apprentissage dont certains comportent des ententes quant au choix des objectifs et aux moyens d'apprentissage et d'évaluation.

Exercice d'identification

Encerclez G ou S, selon que l'objectif est général ou spécifique. Si l'objectif n'est pas spécifique, dites pourquoi.

a) Au moyen de la liste des résultats obtenus par 50 sujets à un test de 100 questions, l'étudiant en Mesure et évaluation devra évaluer la fidélité de ce test à l'aide de l'ordinateur. Il devra employer au moins deux méthodes différentes. G S

_____

_____

_____

b) L'étudiant en Sociologie pourra s'intégrer à une équipe multidisciplinaire et y exercer pleinement ses fonctions. G S

_____

_____

_____

c) L'étudiant en Géographie pourra identifier chacun des états composant les États-Unis à partir d'une carte n'indiquant que les contours de ces états. G S

_____

_____

_____

d) Le professeur d'orthophonie fournira à l'étudiant les occasions et les équipements nécessaires afin que celui-ci puisse en arriver à bien diagnostiquer un défaut d'élocution. G S

_____

_____

_____

e) L'étudiant en Mathématiques doit être en mesure de dire si une suite, dont on lui donne le terme général, converge ou diverge. Si elle converge, il doit être capable d'en évaluer la limite en se servant de la liste des limites de suites usuelles qui lui est fournie. Si la suite diverge, l'étudiant doit pouvoir en signaler la cause. G S

_____

_____

f) L'étudiant en Loisirs devra être au courant de la structure et de l'organisation des activités utilisées comme élément de thérapie auprès des handicapés physiques. G S

_____

_____

g) L'étudiant en Droit doit connaître le Code pénal. G S

_____

_____

h) Mis en présence de divers jugements circonstanciés de la Cour suprême du Canada, l'étudiant en Droit sera capable d'identifier celui qui correspond le moins à la jurisprudence établie par la Cour suprême du Canada. G S

_____

_____

i) L'étudiant en Médecine devra préparer tout malade nécessitant une intervention chirurgicale. G S

_____

_____

Nota
Vous pouvez comparer vos réponses à celles de la page suivante.

Réponses de l'exercice d'identification

a) S

b) G Il faudra spécifier ce que l'on entend par " s'intégrer à une telle équipe " et comment l'on peut vérifier si l'étudiant s'est bien intégré.

c) S

d) G En plus de l'écrire en fonction de l'étudiant, il faudrait spécifier les étapes qui mènent à poser un bon diagnostic. Il faudrait peut-être aussi préciser certains types de défauts d'élocution.

e) S Il vaudrait peut-être mieux scinder cet objectif qui comprend plus d'un comportement.

f) G " Être au courant " est un état et non une capacité.

g) G Le verbe " connaître " serait à préciser : est-ce qu'il s'agit de pouvoir, à l'aide du Code, trouver les articles qui se rapportent à telle cause ou s'agit-il d'un tout autre comportement?

h) S

i) G S'il s'agit d'une préparation psychologique, par exemple, il faut spécifier ce que cela signifie, quelles en sont les étapes.

Nota
Il nous a semblé que les objectifs de cet exercice qui n'étaient pas spécifiques avaient suffisamment d'ampleur pour être qualifiés d'objectifs généraux.

Exemples d'objectifs généraux et d'objectifs spécifiques qui en découlent

Plusieurs objectifs spécifiques peuvent être déduits d'un objectif général et peuvent même être organisés en séquence d'apprentissage.

Voici quelques exemples d'objectifs spécifiques qui peuvent découler des objectifs généraux suivants. (Vous pouvez néanmoins inscrire un exemple de votre cru dans l'espace réservé à cette fin avant de lire ceux que nous vous proposons).

a) L'étudiant en Médecine dentaire devra pouvoir améliorer l'hygiène dentaire, s'il y a lieu, chez les patients qu'il reçoit à la clinique.

Objectif spécifique : _____

_____

_____

Exemples d'objectifs spécifiques

L'étudiant en Médecine dentaire devra sensibiliser ses patients aux dangers de la plaque dentaire de telle sorte que ceux-ci recourent quotidiennement aux techniques leur permettant de garder leurs gencives en santé.

L'étudiant en Médecine dentaire devra choisir et utiliser une technique appropriée de repérage de la plaque dentaire.

Grâce aux explications de l'étudiant en Médecine dentaire, le patient sera capable d'utiliser adéquatement la soie dentaire.

b) L'étudiant en Mesure et évaluation devra connaître la notion de fidélité d'un test.

Objectif spécifique : _____

_____

_____

Exemples d'objectifs spécifiques

L'étudiant en Mesure et évaluation devra connaître la notion de fidélité pour être en mesure d'en donner une définition statistique en expliquant chacun des termes.

L'étudiant en Mesure et évaluation devra connaître la notion de fidélité d'un test pour être en mesure d'en déduire la formule statistique.

L'étudiant en Mesure et évaluation devra connaître la notion de fidélité d'un test pour être en mesure d'évaluer la fidélité d'un test donné, à l'aide de trois méthodes différentes (les résultats du test lui étant fournis).

c) L'étudiant en Géologie devra connaître les divers minéraux.

Objectif spécifique : _____

_____

_____

Exemples d'objectifs spécifiques

L'étudiant en Géologie devra, en laboratoire, identifier un minerai à l'aide de trois spécimens différents de ce minerai.

L'étudiant en Géologie devra indiquer les caractéristiques premières de chaque minerai en faisant une brève description écrite.

L'étudiant en Géologie devra pouvoir indiquer le degré de dureté de chaque minerai donné.

d) L'étudiant en Musique doit pouvoir faire l'analyse harmonique d'une oeuvre.

Objectif spécifique : _____

_____

_____

Exemples d'objectifs spécifiques

L'étudiant en Musique doit pouvoir à l'audition distinguer s'il s'agit d'une musique modale, tonale ou atonale.

A l'audition d'une musique tonale, l'étudiant en Musique doit pouvoir identifier les changements de tonalité.

e) À la fin de son stage, l'étudiant en Psychologie clinique devra savoir écouter ses patients.

Objectif spécifique : _____

_____

_____

Exemples d'objectifs spécifiques

L'étudiant en Psychologie clinique devra d'abord être conscient des raisons qui le portent à écouter attentivement son interlocuteur, en étant capable d'exposer verbalement ces raisons.

L'étudiant en Psychologie clinique devra pouvoir s'abstenir de porter un jugement durant l'entrevue.

L'étudiant en Psychologie clinique devra être capable de retarder ses propres réactions au cours d'une entrevue avec un patient.

L'étudiant en Psychologie clinique devra, à la suite de l'entrevue, pouvoir résumer verbalement les interventions d'un patient, sans omettre aucun détail important.

Exercice de production

Rédigez, dans l'espace approprié, un objectif général de votre enseignement et au moins deux objectifs spécifiques qui en découlent.

OBJECTIF GÉNÉRAL : _____

_____

_____

_____

OBJECTIF SPÉCIFIQUE : _____

_____

_____

_____

OBJECTIF SPÉCIFIQUE : _____

_____

_____

_____

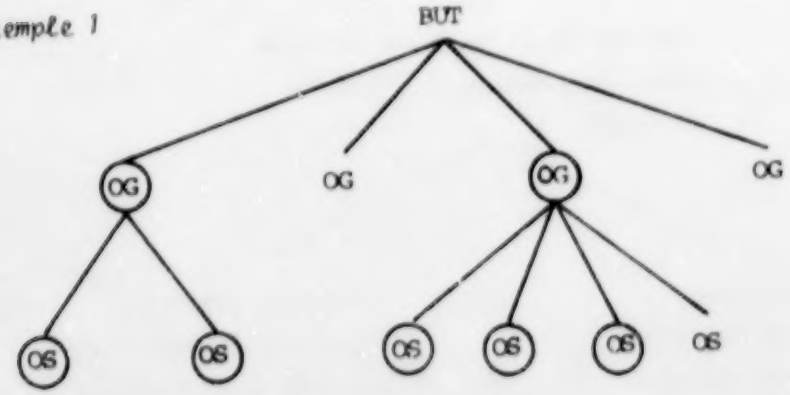
Mise au point concernant les trois premières fiches

Ces trois premières fiches couvrent le continuum allant du moins précis au plus précis [1]. Afin d'éviter les objectifs simplistes, nous vous recommandons fortement de formuler des objectifs en suivant le continuum plutôt que d'énumérer directement les objectifs spécifiques. Il faut donc préciser les buts, pour en déduire les objectifs généraux, dont on déduira ensuite les objectifs spécifiques. Chacun des niveaux est alors une interprétation du niveau qui le précède, et, pour progresser dans le continuum, on se pose des questions comme celles-ci : " que veut dire cet objectif? ", " quel comportement démontrerait que cet objectif est atteint? "

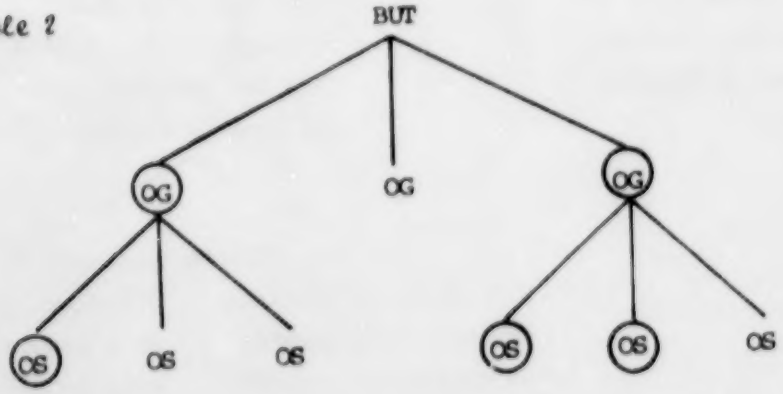
1. Voir illustration du continuum p. 47.

Sur le plan graphique, le processus d'élaboration des objectifs spécifiques d'un programme peut se résumer de plusieurs façons dont les trois exemples suivants dans lesquels " OG " signifie objectif général, " OS ", objectif spécifique, et le cercle indique les objectifs jugés pertinents pour le programme, et ce, à chacun des niveaux de précision.

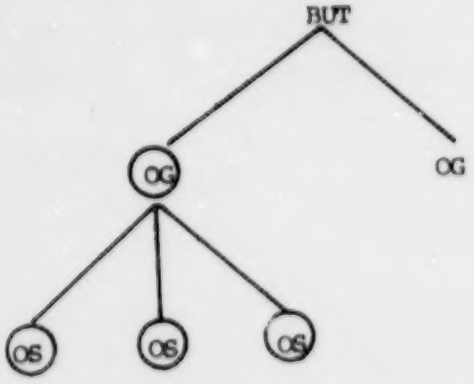
Exemple 1



Exemple 2



Exemple 3



À l'aide d'exemples tirés de deux programmes d'études, Médecine dentaire et Musique, voyons maintenant ce qu'est ce processus d'élaboration d'objectifs spécifiques.

Exemple 1 : Programme de Médecine dentaire

But

L'étudiant en Médecine dentaire devra se préoccuper d'hygiène dentaire.

Objectif général

L'étudiant en Médecine dentaire devra prendre l'habitude de lire les diverses publications concernant l'hygiène dentaire.

Objectif général

L'étudiant en Médecine dentaire devra pouvoir améliorer l'hygiène dentaire, s'il y a lieu, chez les patients qu'il reçoit à la clinique.

Objectifs spécifiques

L'étudiant en Médecine dentaire sera capable de choisir et utiliser une technique appropriée de repérage de la plaque dentaire.

Grâce aux explications de l'étudiant en Médecine dentaire, le patient sera capable d'utiliser adéquatement la soie dentaire.

Exemple 2 : Programme de Musique

But

L'étudiant en Musique pourra évaluer la qualité musicale des oeuvres.

Objectif général

L'étudiant en Musique doit pouvoir faire l'analyse harmonique d'une oeuvre.

Objectifs spécifiques

L'étudiant en Musique pourra, à l'audition :

. distinguer s'il s'agit d'une musique modale, tonale ou atonale;

. identifier les changements de tonalité.

Objectif général

L'étudiant en Musique pourra déterminer si l'interprétation correspond au langage du compositeur.

Objectif spécifique

En écoutant cinq interprétations d'une oeuvre, l'étudiant peut déterminer celles qui correspondent au langage du compositeur.

Préciser des objectifs n'est pas simplement un problème technique. C'est souvent l'occasion, pour un département ou une faculté, de remettre en cause la formation désirée (inutile d'ajouter que cette remise en cause ne va pas sans quelques heurts). À chacune des étapes du processus de précision des objectifs, il faut s'interroger : les comportements sont-ils ceux que nous voulions?..., sont-ils des interprétations valables des énoncés qui les ont générés?..., suffisent-ils à atteindre le but dont ils découlent tout en correspondant aux besoins des étudiants, au contexte éducatif, et le reste?...

Comme il s'agit d'un continuum, il est possible d'obtenir des objectifs de plus en plus précis, ou de plus en plus " pointus " en procédant à un découpage plus raffiné du contenu. Une question se pose alors : " Jusqu'à quel point doit-on préciser ses objectifs? À quel moment peut-on s'arrêter? " Nous ne croyons pas qu'il existe une réponse universelle à cette question. En fait, la tâche qui consiste à préciser des objectifs est terminée lorsque les rôles qu'elle doit remplir sont accomplis. Ainsi, on peut s'arrêter lorsque les diverses personnes impliquées jugent que la communication des intentions pédagogiques est suffisamment claire, lorsqu'on peut choisir sans ambiguïté les moyens et méthodes d'enseignement de même que les modalités d'évaluation. Il y a donc un aspect empirique dans toute cette démarche. Il n'est pas toujours nécessaire d'aller jusqu'au bout du continuum. Il serait même dangereux de chercher à l'atteindre si, pour y parvenir, on devait omettre des objectifs sous prétexte que ceux-ci soient trop difficiles à spécifier. Il vaut mieux aborder la spécification des objectifs progressivement plutôt que de retenir des objectifs techniquement parfaits qui toutefois ne permettent pas d'atteindre les buts recherchés. Ce serait là faire un bien mauvais usage de l'outil que sont les objectifs spécifiques !

Post-test

1. Test d'identification

Encerclez G ou S, selon que l'objectif est général ou spécifique. Si l'objectif n'est pas spécifique, dites pourquoi.

a) En examinant une liste d'objectifs, l'étudiant en Sciences de l'éducation doit pouvoir identifier ceux qui sont spécifiques. G S

_____

_____

b) L'étudiant en Aménagement devra pouvoir trouver des solutions écologiques lors de l'aménagement de nouveaux complexes urbains. G S

_____

_____

c) L'étudiant en Audio-visuel devra choisir le média qui convient le mieux au message qu'il a à transmettre. G S

_____

_____

d) L'étudiant doit pouvoir distinguer dans un texte les relations de cause à effet. G S

_____

_____

e) L'étudiant en Mathématiques doit pouvoir indiquer si un ensemble donné est borné supérieurement ou non. Dans l'affirmative, il doit aussi évaluer la valeur numérique de cette borne supérieure. G S

_____

_____

f) L'étudiant en Philosophie devra pouvoir relever les sophismes dans un texte philosophique donné. G S

_____

_____

g) Le professeur doit aider l'étudiant en Médecine à comprendre les divers rapports d'analyse de laboratoire. G S

_____

_____

2. Test de précision d'un objectif général

À chacun des trois objectifs généraux énoncés ci-dessous, donnez au moins un exemple d'objectif spécifique qui en découle [1].

a) L'étudiant doit pouvoir faire une analyse critique d'un texte.

Objectif spécifique : _____

_____

_____

b) L'étudiant doit apprendre les symboles utilisés dans une carte météorologique.

Objectif spécifique : _____

_____

_____

c) L'étudiant doit savoir apprécier la bonne littérature.

Objectif spécifique : _____

_____

_____

1. Ces exemples sont tirés du volume suivant : GRONLUND, Norman, E., Stating Behavioral Objectives for Classroom Instruction. New York, Collier-MacMillan, 1970, 58 p..

3. Test de rédaction

Rédigez, dans l'espace approprié, ur objectif général de votre enseignement et au moins un objectif spécifique qui en découle.

OBJECTIF GÉNÉRAL : _____

_____

_____

OBJECTIF SPÉCIFIQUE : _____

_____

_____

OBJECTIF SPÉCIFIQUE : _____

_____

_____

4. Test de synthèse se rapportant aux trois premières fiches

Encerclez F, si l'énoncé est une finalité, B, s'il s'agit d'un but, G, si c'est un objectif général, et S, s'il s'agit d'un objectif spécifique.

a) L'étudiant doit connaître les règles d'accord du verbe avoir. F B G S

b) L'enseignement doit niveler les chances de succès dans la société, peu importe le sexe des étudiants ou la classe sociale dont ils sont issus. F B G S

c) L'étudiant doit pouvoir énumérer tous les os de la main. F B G S

d) L'étudiant doit développer son sens critique, ses capacités de jugement. F B G S

e) À partir de certains événements historiques qui se sont déroulés au Canada de 1950 à nos jours, l'étudiant doit pouvoir établir entre ceux-ci les relations de cause à effet. F B G S

f) L'étudiant doit être plus apte à s'intégrer à la société. F B G S

g) L'étudiant en Arts plastiques doit être conscient de l'utilisation des ombres dans un tableau. F B G S

h) L'étudiant en Sciences de la santé doit être sensibilisé aux problèmes sociaux des gens qu'il rencontre au cours de ses stages cliniques. F B G S

Vous trouverez les réponses à ces divers tests aux pages 89-90.

Réponses du post-test

1. Test d'identification

a) S C'est un objectif de cette fiche.

b) G On ne dit pas si l'étudiant doit pouvoir trouver de nouvelles solutions, ni dans quel cadre cela doit se faire, etc.

c) G Il faudrait en préciser les critères et dire si l'étudiant doit lui-même collectionner ses données en fonction de ceux-ci ou non.

d) S

e) S Il y a deux comportements dans cet objectif.

f) S

g) G L'objectif doit être rédigé en fonction de l'étudiant, et le verbe " comprendre " devrait être remplacé par un verbe plus précis qui dirait exactement ce que l'étudiant devrait faire pour montrer qu'il a compris. Ce contenu est probablement trop vaste aussi pour mener à un objectif spécifique.

2. Test de précision d'un objectif général

Voici quelques réponses possibles:

a) *L'étudiant doit pouvoir distinguer les faits des hypothèses dans un texte.*

L'étudiant doit pouvoir identifier les relations de cause à effet.

L'étudiant doit pouvoir spécifier les hypothèses, même sous-entendues, pour soutenir la conclusion.

L'étudiant doit être capable de relever les sophismes dans une argumentation.

b) *L'étudiant doit pouvoir énumérer les symboles que l'on trouve dans une carte météorologique.*

L'étudiant doit pouvoir interpréter les divers symboles utilisés dans une carte donnée.

L'étudiant doit être capable de dresser une carte météorologique.

c) *L'étudiant doit pouvoir donner les raisons pour lesquelles il juge qu'une oeuvre est bonne ou pauvre.*

L'étudiant doit sélectionner et lire de la bonne littérature durant la période de lecture libre.

3. Test de rédaction

Consultez une personne-ressource, si nécessaire.

4. Test de synthèse

a) G Il faudrait changer le verbe " connaître " pour rendre spécifique cet objectif.

b) F

c) S

d) B Il ne s'agit que d'une grande orientation. De plus, il est difficile d'avoir des capacités de jugement dans tous les domaines, puisque cela présuppose des connaissances.

e) S

f) F Plusieurs diront : il faut plutôt qu'il soit un modificateur de la société.

g) G Il faut changer le verbe exprimant un état et en choisir un qui indique une action.

h) B Il s'agit d'une orientation possible d'un programme en ce domaine.

FICHE DE TRAVAIL NO 4 - Objectif terminal et objectif intermédiaire

Objectif de la fiche no 4

Le sujet doit faire la différence entre un objectif terminal et un objectif intermédiaire. Il doit pouvoir :

a) les identifier;
b) rédiger les objectifs intermédiaires à partir d'un objectif terminal donné;
c) rédiger au moins un exemple d'objectif terminal et un exemple d'objectif intermédiaire qui en découle.

Définitions

Objectif terminal : Énoncé d'une capacité durable et intrinsèquement utile que le sujet doit avoir acquise à la fin d'un apprentissage déterminé. (Cette activité peut être décrite en termes généraux ou de manière spécifique, c'est-à-dire qu'on peut avoir des objectifs généraux terminaux et des objectifs spécifiques terminaux.)

Exemples

L'étudiant en Techniques de secrétariat devra pouvoir reproduire en bon français un texte sténographié.

Après analyse des conditions apparaissant dans l'offre d'achat du statut juridique des parties contractantes, des obligations et servitudes affectant l'immeuble, l'étudiant en Notariat pourra rédiger un acte de vente qui respecte, en tous points, les droits des parties contractantes et des tiers impliqués.

Objectif intermédiaire : Énoncé qui indique, dans une séquence d'apprentissage, une étape que le sujet doit maîtriser avant d'atteindre l'objectif terminal. (Les objectifs intermédiaires peuvent être généraux ou spécifiques, mais on s'en sert pour atteindre un objectif terminal. Ce sont des objectifs en cours d'apprentissage.)

Exemples

Soit l'objectif terminal suivant : " L'étudiant en Statistique I pourra, à l'aide d'un calculateur de table doté de 6 mémoires et en utilisant la formule abrégée, calculer le coefficient de corrélation entre deux variables. Les objectifs intermédiaires pourraient être les suivants :

a) *L'étudiant définira : variable, variable continue, coefficient de corrélation.*
b) *L'étudiant reproduira et expliquera la formule générale du coefficient de corrélation.*
c) *L'étudiant reproduira par déductions successives la formule abrégée.*
d) *L'étudiant choisira et présentera la carte-mémoire correcte.*
e) *L'étudiant présentera les données dans l'ordre requis.*

Explication des définitions

Contrairement aux trois premières fiches qui traitent du continuum de la précision (on cherche à clarifier l'énoncé, à bien identifier le comportement attendu), l'objet de la quatrième fiche est plutôt la distinction, selon les termes de Daniel Hameline [1], entre l'issue de la formation (objectifs terminaux) et l'itinéraire choisi (objectifs intermédiaires) pour mener à cette issue.

1. HAMELINE, Daniel, Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue. Paris, Éditions ESF/ Entreprise moderne d'édition, 1979, p. 99.

On se situe par rapport à la dimension " temps " relative à l'apprentissage : l'objectif terminal, c'est ce qu'on désire atteindre à la fin de l'apprentissage, et les objectifs intermédiaires sont les étapes prévues pendant l'apprentissage pour atteindre cet objectif terminal.

Cependant, il n'est pas si facile de distinguer entre objectif terminal et objectif intermédiaire. Certains peuvent considérer qu'un objectif est vraiment terminal, c'est-à-dire indéniablement à la fin d'un apprentissage, tandis que d'autres le considéreront comme une étape - objectif intermédiaire - à franchir avant d'atteindre un comportement plus complexe. On comprend donc qu'il peut être difficile, surtout hors contexte, de distinguer entre objectifs terminaux et intermédiaires. Cela peut dépendre du point de vue, et le découpage des séquences d'apprentissage en un certain nombre de cours ne facilite pas les choses : un professeur pourra considérer qu'un objectif est terminal en ce qui a trait à son cours, tandis qu'un autre professeur, situant ce même objectif dans l'ensemble du programme, le considérera plutôt comme un objectif intermédiaire. Et nous sommes plutôt de l'avis du second professeur : seuls les objectifs correspondant à la fin d'un apprentissage devraient faire partie de la liste des objectifs terminaux, et ce, même s'il faut plus d'un cours pour y arriver.

Cependant, la distinction n'est pas toujours aussi difficile à faire. Ainsi, certains objectifs (entre autres " pouvoir énoncer telle définition ") peuvent être plus difficilement considérés comme terminaux. En soi, ils semblent peu utiles; mais ils peuvent être, dans une séquence d'apprentissage, la toute première étape qui mène à un objectif terminal plus vaste.

Exercice d'identification

En vous guidant sur le programme scolaire mentionné, indiquez (en encerclant T ou I) s'il s'agit, selon vous, d'un objectif terminal ou d'un objectif intermédiaire.

a) L'étudiant qui suit le cours de périodontie, en Médecine dentaire, pourra nommer et décrire deux techniques utilisées pour repérer la plaque dentaire. T I

b) Quand on lui présente un audiogramme, l'étudiant en Audiologie doit pouvoir déterminer le type de prothèse auditive dont le patient a besoin. T I

c) L'étudiant en Sciences de l'éducation pourra nommer les six niveaux d'objectifs cognitifs présentés par la taxonomie de Bloom. T I

d) L'étudiant en Techniques de secrétariat doit apprendre à placer correctement une feuille de papier dans une machine à écrire. T I

e) Vous (lecteur de ces fiches) devez faire la différence entre objectifs généraux et objectifs spécifiques en les identifiant. T I

f) Vous (lecteur de ces fiches), ayant précisé auparavant les objectifs terminaux de vos cours, devez pouvoir élaborer les objectifs intermédiaires qui s'y rapportent. T I

g) L'étudiant en Médecine dentaire devra pouvoir améliorer l'hygiène dentaire, s'il y a lieu, chez les patients qu'il reçoit à la clinique. T I

Vous pouvez lire les remarques suivantes avant de comparer vos réponses à celles qui se trouvent à la page 96.

Remarques

Comme on a pu s'en rendre compte dans cet exercice, il est difficile de distinguer, hors contexte, un objectif terminal et un objectif intermédiaire. Les points suivants peuvent toutefois vous aider à les identifier :

. Plus un comportement semble important, essentiel, vaste, complexe, difficile, plus il est possible que nous soyons en présence d'un objectif terminal; plus le comportement semble être accessoire, limité, simple et facile, plus il y a de chance pour qu'il s'agisse d'un objectif intermédiaire.

. Il est plus probable que les gens soient d'accord sur les objectifs terminaux (c'est-à-dire sur les fins de la formation) que sur les objectifs intermédiaires,qui représentent des cheminements vers ces fins.

. Si on peut imaginer, dans une séquence d'apprentissage, l'étape suivante de l'objectif présenté, on est en présence d'un objectif intermédiaire plutôt que terminal.

Réponses de l'exercice d'identification

a) I On espère que ces étudiants pourront aller plus loin et utiliser ces techniques.

b) T C'est un objectif terminal du programme.

c) I On est en droit de s'attendre à beaucoup plus de la part de ces étudiants; pouvoir nommer les niveaux d'objectifs n'est guère utile en soi, si on ne peut, entre autres, classer ces objectifs selon cette taxonomie.

d) I Ce n'est pas une capacité intrinsèquement utile, c'est une première étape, et, même dans un premier cours de techniques de secrétariat, on peut s'attendre à des comportements plus complexes.

e) I Ceci nous est apparu comme une étape à franchir, avant d'être capable de rédiger de tels objectifs.

f) T C'est l'objectif terminal de cette fiche.

g) T Il semble plausible que ce soit un objectif terminal.

Exemples d'objectifs intermédiaires en relation avec un objectif terminal donné

Voici quelques exemples d'objectifs intermédiaires qui pourraient se rattacher à chacun des trois objectifs terminaux suivants. Cependant, vous pouvez inscrire au moins un exemple de votre cru dans l'espace réservé à cette fin avant de lire ceux que nous proposons.

a) L'étudiant en Mesure et évaluation devra pouvoir évaluer la fidélité d'un test donné.

Objectif intermédiaire : _____

_____

_____

Exemples d'objectifs intermédiaires

L'étudiant en Mesure et évaluation devra pouvoir donner verbalement une définition de la fidélité, ainsi que la formule statistique correspondante.

L'étudiant en Mesure et évaluation devra connaître les diverses méthodes employées pour évaluer la fidélité d'un test. (Il s'agit d'un objectif non spécifique qui peut se resubdiviser en d'autres étapes plus précises).

L'étudiant en Mesure et évaluation devra choisir la méthode d'évaluation de la fidélité qui convient le mieux au test donné.

b) L'étudiant en Arts plastiques devra s'intéresser aux oeuvres de peintres impressionnistes.

Objectif intermédiaire : _____

_____

_____

Exemples d'objectifs intermédiaires

L'étudiant en Arts plastiques devra décrire ce qui caractérise l'impressionnisme, ce qui le différencie des autres courants (comme le romantisme et le néo-impressionnisme) quant au langage plastique (composition géométrique, figure de base, masse, volume, etc.) et à la lumière.

L'étudiant devra pouvoir reconnaître si un tableau donné est l'oeuvre d'un peintre impressionniste ou non.

L'étudiant devra pouvoir comparer les oeuvres de divers peintres impressionnistes.

c) L'étudiant en Géologie devra, en laboratoire, identifier un minerai de quartz parmi trois spécimens minéralogiques différents.

Objectif intermédiaire : _____

_____

_____

Exemples d'objectifs intermédiaires

L'étudiant devra pouvoir établir la liste des noms de tous les minéraux.

L'étudiant devra indiquer les caractéristiques premières de chaque minerai en faisant une brève description écrite.

d) L'étudiant en Ergothérapie [1] pourra déterminer si le patient peut bénéficier de services ergothérapiques.

Objectif intermédiaire : _____

_____

_____

Exemples d'objectifs intermédiaires

L'étudiant pourra choisir les rapports pertinents à consulter.

L'étudiant pourra résumer l'histoire antérieure et le tableau clinique.

L'étudiant pourra identifier les problèmes du patient justifiant une première entrevue ou une évaluation ergothérapique.

Nota

Il ne faut pas voir, dans les exemples d'objectifs intermédiaires cités précédemment, une liste complète des étapes (objectifs intermédiaires) permettant d'atteindre l'objectif terminal énoncé. De plus, ces objectifs ne sont pas nécessairement ordonnés en une séquence d'apprentissage.

---

1. Cet exemple s'inspire du Guide de stage en ergothérapie. Montréal, Section d'ergothérapie, École de réadaptation, Université de Montréal, 1979, 29 p..

Exercice de production

Rédigez, dans l'espace approprié, un énoncé qui est un objectif terminal et au moins un objectif intermédiaire qui en découle.

OBJECTIF TERMINAL : _____

_____

_____

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : _____

_____

_____

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : _____

_____

_____

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : _____

_____

_____

Remarques

Il est utile de faire la distinction entre un objectif terminal et un objectif intermédiaire pour les raisons suivantes (cette distinction, notons-le, s'établit par rapport à la dimension " temps " relative à l'apprentissage) :

a) Elle incite à réfléchir aux capacités vraiment importantes qui resteront à l'étudiant, une fois que l'intervention pédagogique aura cessé.

b) Au moment de l'évaluation à des fins de certification (évaluation sommative), elle aide à discriminer entre l'essentiel et l'accessoire et à pondérer en conséquence.

c) Au moment de l'élaboration des situations d'apprentissage, elle peut aider à déterminer des séquences logiques, à introduire au bon endroit les points de vérification ou d'évaluation formative [1], surtout lors d'apprentissages cumulatifs.

Déduire des objectifs intermédiaires à partir d'un objectif terminal donné permet d'organiser ces objectifs intermédiaires en séquences d'apprentissage. On peut trouver des séquences variées; voici des schémas qui donnent quelques séquences possibles, où " OI " signifie objectif intermédiaire et " OT ", objectif terminal.

Cependant, les objectifs intermédiaires ne sont pas toujours présentés en séquence d'apprentissage, et ce, pour diverses raisons. Par exemple, il n'est pas toujours facile de préciser toutes les étapes conduisant à l'objectif terminal : on se contente alors d'indiquer les quelques étapes qu'on a pu identifier.

L'objectif terminal, notons-le, n'est pas assurément atteint lorsque l'ensemble des objectifs intermédiaires qui en découlent sont atteints : il y a toujours un saut, un apprentissage à faire entre chacune des étapes. Il reste donc un apprentissage entre le ou les derniers objectifs intermédiaires et l'objectif terminal visé.

---

1. FONTAINE, France, " Évaluer? Mesurer? " dans Dossier sur l'évaluation. Montréal, Service pédagogique, Université de Montréal, 1979.

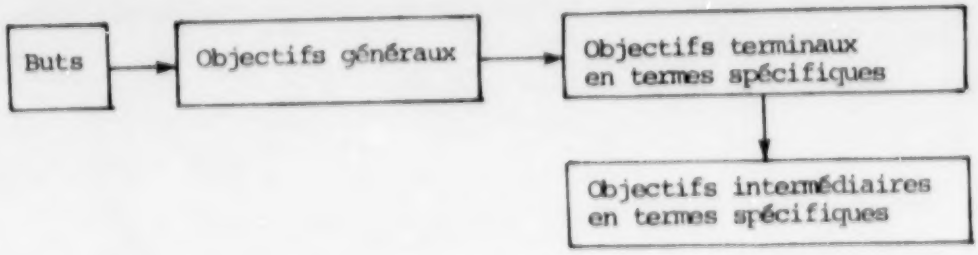
Certains considèrent que les objectifs intermédiaires ne devraient pas porter le nom d'" objectif ", réservant ce qualificatif aux seuls objectifs terminaux. Ceci vient du fait que les objectifs intermédiaires sont des cheminements à suivre pour atteindre un objectif terminal. Une question visant à déduire les objectifs intermédiaires d'un objectif terminal donné peut s'énoncer ainsi : " Comment procéder pour atteindre cet objectif terminal? " On comprend alors facilement les arguments soulignant que les objectifs intermédiaires relèvent des moyens pédagogiques, des activités d'apprentissage permettant d'atteindre l'objectif terminal.

Conclusion

Maintenant que nous avons exposé ce en quoi la quatrième fiche se distingue des trois premières, comment allons-nous faire le lien entre elles? Comment allons-nous procéder pour rédiger des objectifs?

Il y a moyen, selon nous, d'intégrer cette quatrième fiche au processus de spécification des objectifs dont nous avons parlé précédemment. Si on suit le continuum que nous avons proposé (soit partir des buts et en déduire les objectifs généraux, puis préciser ceux-ci et en faire des objectifs spécifiques), on devrait alors obtenir des objectifs terminaux (en termes spécifiques) puisqu'on a toujours cherché à préciser l'issue de la formation. Ayant de la sorte obtenu des objectifs terminaux (en termes spécifiques), il ne reste plus qu'à préciser les étapes ou objectifs intermédiaires, en termes spécifiques, pour atteindre ces objectifs terminaux.

Voici la démarche en un schéma :



Post-test

1. Test d'identification

En vous guidant sur le programme scolaire mentionné, indiquez (en encerclant T ou I) s'il s'agit d'un objectif terminal ou d'un objectif intermédiaire.

a) L'étudiant en Médecine doit pouvoir nommer les divers muscles du corps humain et dire s'il s'agit d'un muscle volontaire ou involontaire. I T

b) L'étudiant en Sociologie pourra s'intégrer à un équipe multidisciplinaire de façon à pouvoir y exercer pleinement ses fonctions. I T

c) L'étudiant en Mesure et évaluation devra pouvoir citer trois définitions d'un objectif spécifique tout en nommant l'auteur de chacune d'elles. I T

d) L'étudiant en Aménagement doit trouver des solutions écologiques au moment de la construction de nouveaux complexes urbains. I T

e) À un diagnostic donné, l'étudiant en Psychologie clinique doit savoir proposer un plan de traitement et pouvoir l'appliquer. I T

f) L'étudiant en Mathématiques doit connaître les divers symboles courants utilisés en mathématiques. I T

g) À un premier cours de tennis, l'étudiant doit pouvoir énumérer les règles qui régissent plus particulièrement le service. I T

2. Test de rédaction d'un objectif intermédiaire à partir d'un objectif terminal donné

Considérant les objectifs ci-dessous comme terminaux, rédigez au moins un objectif intermédiaire qui s'y rapporte.

a) L'étudiant en Techniques de secrétariat devra pouvoir reproduire en français, sans faute, un texte sténographié.

Objectif intermédiaire : _____

_____

_____

Objectif intermédiaire : _____

_____

_____

b) Etant donné une patiente qui n'a pas été menstruée depuis quelques mois, l'étudiant en Obstétrique-gynécologie sera capable de diagnostiquer s'il y a grossesse ou non [1].

Objectif intermédiaire : _____

_____

_____

Objectif intermédiaire : _____

_____

_____

1. Cet exemple est inspiré du Curriculum des études en obstétrique-gynécologie externat-internat. Montréal, Département d'obstétrique-gynécologie, Faculté de médecine, Université de Montréal, 1978, 211 p..

3. Test de rédaction

Rédigez, dans l'espace approprié, un objectif terminal de votre enseignement et au moins un objectif intermédiaire qui en découle.

OBJECTIF TERMINAL : _____

_____

_____

_____

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : _____

_____

_____

_____

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : _____

_____

_____

_____

Vous trouverez les réponses à ces divers tests aux pages 106-107.

Réponses du post-test

1. Test d'identification

a) I On peut s'attendre que ce ne soit là qu'une première étape d'un tel programme d'études.

b) T Par rapport à l'équipe multidisciplinaire, il semble plausible que ce soit un objectif terminal rédigé en termes vagues.

c) I On s'attend à un comportement plus complexe faisant suite à celui-ci.

d) T

e) T

f) I

g) I

2. Test de rédaction d'un objectif intermédiaire à partir d'un objectif terminal donné

Voici quelques réponses possibles :

a) *On tient pour acquis que l'étudiant connaît l'orthographe et les règles de grammaire française. On peut donc indiquer les objectifs suivants :*

L'étudiant devra pouvoir énumérer les divers symboles conventionnels utilisés en sténographie et en donner la signification.

L'étudiant devra pouvoir reproduire en français des mots donnés en sténographie.

b) *L'étudiant pourra énoncer cinq symptômes de grossesse.*

L'étudiant sera capable de procéder à l'examen physique approprié.

L'étudiant pourra reconnaître si la patiente présente ou non les symptômes de grossesse.

L'étudiant pourra faire le choix des tests de laboratoire appropriés.

L'étudiant pourra interpréter les tests de laboratoire.

L'étudiant pourra faire le diagnostic différentiel.

3. Test de rédaction

Vous pouvez consulter la personne-ressource, s'il y a lieu.

Bibliographie

ANDERSON, Scarvia B., BALL, Samuel, MURPHY, Richard T. and Associates, Encyclopedia of Educational Evaluation. San Francisco, Jossey-Bass, 1975, pp. 178-185.

BEARD, Ruth M., HEALEY, F.G., HOLLOWAY, P.J., Objectives in Higher Education. London, Society for Research into Higher Education Ltd., 1974, 148 p..

BLOOM, Benjamin S., HASTINGS, J. Thomas, MADAUS, George F., Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning. U.S.A., McGraw-Hill Inc., 1971, 924 p..

BLOOM, Benjamin S., et al., Taxonomie des objectifs pédagogiques, Tome 1, domaine cognitif. Traduit de l'américain par : LAVALLÉE, Marcel. Taxonomy of Educational Objectives, 1956. Montréal, Education Nouvelle, 1969, 232 p..

BURNS, R.W., Douze leçons sur les objectifs pédagogiques. Traduit et adapté de l'américain par : MARCOUX, J.G., et collaborateurs. New Approches to Behavioral Objectives, 1972. Montréal, Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation (C.A.D.R.E.). 1975, 132 p..

DE LANDSHEERE, Gilbert, DE LANDSHEERE, Viviane, Définir les objectifs de l'éducation. Paris, Presses universitaires de France, 1977, 293 p..

GAGNÉ, Robert M., " The Analysis of Instructional Objectives for the Design of Instruction " in GLASER, R., Teaching Machines and Programmed Learning II, Washington Department of Audio-visual Instruction, 1965, pp. 21-65.

GRONLAND, Norman E., Stating Behavioral Objectives for Classroom Instruction. New York, Collier-MacMillan , 1970, 58 p..

HAMELINE, Daniel. Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue. Paris, Éditions ESF/Entreprise moderne d'édition, 1979, 200 p..

HARROW, Anita J., Taxonomie des objectifs pédagogiques, Tome 3, domaine psychomoteur. Traduit de l'américain par : LAVALLÉE, Marcel. A Taxonomy of the Psychomotor Domain. A Guide for Developing Behavioral Objectives, 1972. Montréal, Les Presses de l'Université du Québec, 1977, 125 p..

KRATHWOHL, David R., BLOOM, Benjamin S., MASIA, Bertram B., Taxonomie des objectifs pédagogiques, Tome 2, domaine affectif. Traduit de l'américain par : LAVALLÉE, Marcel. Taxonomy of Educational Objectives, The Classification of Educational Goals, Handbook II : Affective Domain, 1964. Montréal, Éducation Nouvelle, 1970, 231 p..

MACKENZIE, N., ERAUT, M., JONES, H.C., Art d'enseigner et art d'apprendre. Paris, Unesco et Association internationale des universités, 1971, 236 p..

MAGER, Robert F., Vers une définition des objectifs dans l'enseignement. Traduit et adapté par DECOTE, Georges. Preparing instructional objectives, 1962. Paris, Gauthier-Villars, 1971, 60 p..

POPHAM, J., EISNER, E., SULLIVAN, H., et TYLER, L., AERA Monograph series on curriculum evaluation. Vol. 3 : Instructional Objectives. Chicago, Rand McNally and Co., 1969.

SIMPSON, E., Educational Objectives in the Psychomotor Domain. Eric Document Reproduction Service (ED010-368), 1966.